

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الرابع عشر العدد 50 إبريل 2008

العدد الذهبي

- فلسفة التميز فى التعليم الجامعى: تجارب عالمية
  د. سمير عبد الحميد القطب
- تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارىء
  د. محمد غازى بيومى
- البروفيل النفسى للمعلم البنائى
  د. سعيد سرور
- التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام
  د. صلاح حسيفى
- المعرفة الحاسوبية عند طلاب كليات التربية: باللغة الإنجليزية
  د. ابتسام عقيل د. مرضي العجمي

حوار العدد

د. حامد عمار

شيخ التربويين العرب

الأبواب الثابتة

* استشرافات
* مراجعات كتب
* قضية للمناقشة
* تجارب تربوية
* ندوات ومؤتمرات
* من رواد التربية
* إصدارات جديدة
* تقارير استراتيجية

مستقبل
التربية العربية

العدد الخمسون

(إبريل ٢٠٠٨)

العدد الذهبي

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الرابع عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد 50 إبريل 2008

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحية

بين يديك أيها القارئ الكريم العدد الخمسون من مجلة "مستقبل التربية العربية" وإنه لن توفيق الله ورعايته، أن تستمر هذه المجلة في الصدور طوال الثلاثة عشر عاماً اعتباراً من أول عدد في يناير ١٩٩٥ وحتى الآن، وإن شاء الله، وبمعونته سنستمر في انطلاقها نحو المستقبل.

لقد كانت افتتاحية العدد الأول تحت عنوان "أفق تربوي جديد لإعادة بناء الإنسان العربي، وكان ذلك العنوان إعلاناً واضحاً عن رؤية المجلة، واستراتيجيتها العامة، والذي ظلت طوال هذه السنوات تحرص المجلة على تحقيقه، وعلى العمل الدءوب لربط الفكر التربوي العربي بقضايا المستقبل، ووضع هذه القضايا أمام بصائر المتخصصين، وصناع القرار في الوطن العربي، بل أمام القوى الحية في المجتمع كافة.

ونظن أننا لم ندخر وسعاً في تحقيق هذه الغاية، دافعنا في ذلك إيمان لا يتزعزع ولا يفتر بأن أمتنا تستحق مكانة أرفع في عالم اليوم، وأن العلم هو الركيزة الأساسية لأي تقدم أو تطوير أو تغيير.

من هذا المنطلق حرصت المجلة على أن تكون هيئة تحريرها على أعلى مستوى من التخصص العلمي الرفيع في التربية والمهتمين بالشأن العربي في الوقت نفسه، وأن تضم هيئة المستشارين نخبة متميزة من رواد الفكر في العالم العربي في كافة التخصصات وبذلك استطاعت أن تحقق إنجازات لا يمكن إنكارها، أو التقليل من أثرها في المجتمع العربي.

ونبدأ أبحاث ودراسات العدد بدراسة عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي: "نحو جامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية" وتهدف الدراسة إلى الوقوف على ملامح وأبعاد التميز في التعليم الجامعي، وتسعى إلى استقراء معايير التميز في التعليم الجامعي بناء على فحص دقيق للأدبيات ومراجعة فاحصة لنموذج الجامعة التقليدية، ثم التصدي لرسم ملامح نموذج للجامعة المصرية المتميزة في إطار سياقاتها المحلية والعالمية، ثم التصدي لاقتراح آليات لتطبيق هذا النموذج المقترح.

كما تتعرض الدراسة الثانية لسبل تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ: عبر دراسة ميدانية. وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر متغيري نوع التعليم الثانوي والخبرة السابقة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات، إلى جانب التعرف على الفروق في الاستجابات فيما يتعلق بالأزمات المحتمل حدوثها، ووضع خطة احتمالية لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها في إدارة الأزمات. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات للإفادة منها في مواجهة أزمات الطوارئ المدرسية.

ثم كانت الدراسة الثالثة عن البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء توجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وممارساته التدريسية. وتهدف الدراسة إلى التعرف على البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي، يوضح التأثيرات التبادلية المباشرة وغير المباشرة بين الممارسات

التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

عالجت الدراسة المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين قضية التنمية المهنية باعتبارها الركيزة الأساسية لعملية التعليم، حيث أن التطور التكنولوجي العالمي والتغيرات المعاصرة، والتطور الهائل في وسائل الاتصال وتضاعف المعرفة أدت إلى تغيير دور المعلم، وأصبح المعلم في حاجة إلى الحافز المهني والمادي والأدبي ليدفعه إلى الحرص على جودة الأداء، والجهود والدورات التي تقدم للتنمية المهنية داخل المدارس لم تعد تكفى لمواجهة التغيرات والتطورات في مختلف جوانب الحياة.

والله الموفق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- فلسفة التميز فى التعليم الجامعى: تجارب عالمية

د. سمير عبد الحميد القطب

- تحسين قدرة المدارس الثانوية على إدارة أزمات الطوارئ

د. محمد غازى بيومى

- البروفيل النفسى للمعلم البنائى

د. سعيد عبد الغنى سرور

- التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام

د. صلاح الدين محمد حسينى



فلسفة التميز في التعليم الجامعي

"نحو جامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية"

د. سمير عبد الحميد القطب *

"في حقب التغير السريع المتلاحق لن تزدهر إلا تلك المؤسسات الجامعة التي يغامر أهلها بعملية التغيير، بيد أن أولئك الذين يدفنون رءوسهم في الرمال، أو الذين يدافعون عن الأوضاع الراهنة، أو من أسوأ منهم أولئك الذين يدعون إلى رؤية رومانسية لماضٍ لم يكن له وجود على الإطلاق – سوف تكون جامعاتهم عرضة لمخاطر جسيمة"

James J. Duderstadt: A University for 12st Century:

رئيس جامعة ميشجان الأمريكية (عمار، ٢٠٠٦، ١٩)

" ليس هناك من الأمور ما هو أكثر حساسية فيما يؤخذ بعين الاعتبار، ولا أشد خطراً في التدبير والمعالجة، ولا أكبر شكاً في إحراز النجاح، من تصدي الإنسان للقيام بدور المبادأة في عملية تغيير، ومرد ذلك إلى أن الذي يتولى هذا الدور سوف يناصبه العداء كل أولئك الذين ينعمون بطيبات الأوضاع القائمة، بينما لن يجد ممن سوف يستفيدون من الأوضاع الجديدة إلا دعماً فاتراً ".

: نيكولو ماكيافيلي – كتاب الأمير (عمار، ٢٠٠٦، ١٩)

"كثير من حركات التقدم والتحرر والنمو في الجامعات كانت بفعل تميز بعض الجامعات، ولو نظرنا إلى صورة المجتمع الأمريكي في مختلف نظمه نجده نتاج هذه الجامعات، وإذا كانت جامعتنا غير قادرة على القيام بمثل هذا الدور، فلابد أن نفكر في جامعة متميزة".

حامد عمار (عمار، ٢٠٠٦، ج٢ – التعقيبات، ١٥٥٠ – ١٥٥١)

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة كفر الشيخ.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

يعيش المجتمع المعاصر حقبة مثيرة من التقدم الإنساني نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، والتحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الهائلة، التي تفاقمت منذ أواخر القرن العشرين، وحتى الآن، حيث تميزت العقود الثلاثة الأخيرة بطفرة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أدت إلى تضاعف المعرفة العلمية وتراكمها، كما حدثت طفرة مذهلة في تكنولوجيا الأقمار الصناعية خاصة في مجال البث التليفزيوني الكوني والوسائط المتعددة Multimedia، واستخدامات الشبكة العالمية الإنترنت Internet، والبريد الإلكتروني E-Mail، والتعليم عن بعد Distance Education، والجامعات المفتوحة Open Universities.

وقد صاحب هذا ظهور الكثير من المستحدثات والمفاهيم التربوية مثل التعليم طوال الحياة Learning Throughout Life، ومفهوم التعليم الذاتي Self Learning، والتعلم الإلكتروني E-Learning.

ولقد أحدثت تلك التطورات والتحولات انعكاسات على التربية، وفرضت تحديات عليها، كان من نتيجتها تغير دور المؤسسات التعليمية المختلفة، وبالتالي تغير أدوار ومسئوليات أعضاء هيئات التدريس، وتتحمل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي دوراً أساسياً في مواجهة هذه التحديات، حتى تستطيع تحقيق أهدافها من إعداد للقوة البشرية والكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة، وتأهيلهم لإجراء البحوث العلمية بما يفي بمتطلبات عمليات التنمية المجتمعية الشاملة واحتياجات المستقبل (نشير، ٢٠٠٦، ١٥٣٥).

وتؤكد الشواهد على أن التعليم العالي بأشكاله وأنماطه وعملياته التقليدية أصبح غير قادر على استيعاب الطلب المتزايد عليه، نظراً للزيادة الهائلة في مخرجات التعليم الثانوي، فضلاً عن زيادة متطلباته المادية، فلقد أشارت نتائج الدرسات والبحوث المهتمة بواقع التعليم العالي المصري إلى أنه يعاني من (محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٥٩٣؛ عبدالحميد، ٢٠٠٤، ٣٤٩-٣٥٣؛ اندراوس، ٢٠٠٤، ٢٤-٢٥):

- ضعف الإنفاق الحكومي.
- انخفاض قدرته على التوسع وتلبية الطلب المتزايد عليه.
- تدني جودة عمليات التعليم والتعلم.
- ضعف أدائه على الاستجابة لجملة التحديات الإقليمية والعالمية.
- الفجوة بين أهدافه والمتحقق منها.
- البيروقراطية وصعوبة التغيير.
- تدهور أوضاع هيئة التدريس المادية والمعنوية.

وبالتالي باتت الحاجة ماسة إلى مراجعة نظم ومؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والمؤسسات الجامعية بصفة خاصة، حتى نعيد صياغة أهدافها، ونحسن توظيف مواردها، وأن نبدع الآليات الكفيلة بتحقيق برامج تعليمية قادرة وفاعلة، تتسم بالواقعية والوظيفية والكفاءة الإنتاجية والجودة الشاملة.

وأصبحت هناك ضرورة ملحة إلى تبني أنماط جديدة في مجال التعليم الجامعي – تفي بالطلب المتزايد عليه، بتكلفة أقل، وإنتاجية أعلى، ومرونة أكثر، وتجاوب أفضل مع

التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية – تحقق المزيد من التفوق والتميز وما يرتبط بذلك من حتمية توافر الإنسان المتعلم الذي يمتلك مقومات التغيير.

وبالتالي فإن الوصول للتميز في التعليم الجامعي يقتضي البحث عن صيغ جديدة للتوسع في التعليم الجامعي كماً وكيفاً لمواجهة جملة التطورات العلمية والتحولات المجتمعية، والتحديات المفروضة إقليمياً وعالمياً. ويتطلب ذلك (زاهر، ٢٠٠٦، ٥٦):

- تغيرات جوهرية في هياكل التعليم الجامعي وبرامجه التعليمية ليعكس تأثيرات العلم والتكنولوجيا.
- التطوير المستمر لطرق وأساليب التعليم والتعلم.
- إتاحة الشروط والظروف المادية والمعنوية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يكونوا مفكرين مبدعين، وعلماء، وباحثين متميزين.

من كل ما سبق، وانطلاقاً من الأهداف القومية للتعليم – التي انبثقت عن الرؤية القومية الشاملة للتعليم – وهي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٨–١٠):

١- التعليم للجميع.
٢- التعليم للتميز، والتميز للجميع(*).

(*) تنطلق الوزارة في تبنيها لهذا الهدف الاستراتيجي من القناعات العلمية التي أكدتها الدراسات والبحوث الحديثة التي تشير إلى أن كل الأفراد قابلون للتعلم، وأن نحو ٩٠% منهم لديهم القدرة على الوصول إلى مرحلة الامتياز في تعلمهم طالما توافر لهم الوقت المناسب للتعليم، وتوافرت أمامهم الفرص التعليمية التي تتناسب وقدرات كل منهم واستعداداته، وهيئت لهم البيئة التعليمية الحافزة التي تسمح لطاقات المتعلم وقدراته الكامنة أن تظهر وتتبلور وتعبر عن نفسها. وفي هذا الصدد ينبغي أن نشير إلى أن الدعوة إلى

٣- اقتحام عصر التكنولوجيا، ومواجهة تحديات العولمة.

في ضوء كل ذلك ولإحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي والوصول بـه إلـى مستوى الكفاءة والتميز جاءت ضرورة وأهمية هذه الدراسة للوقوف على ماهيـة فلسـفة التميز في التعليم الجامعي واقتراح نموذج لجامعة مصرية متميزة في ضـوء التجـارب والخبرات العالمية.

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

إذا كان تطوير التعليم وتحقيق تميزة، والاهتمام بجودته النوعية يبدو ضرورة في كل العصور، فإنه يصبح أمراً حتمياً في عصر العولمة والاقتصاد الكوني، عصـر العلـم والتكنولوجيا، لأنه عصر أصبحت السيادة فيه للعقل وقدراته المبدعة، والغلبة فيـه للأمـة المالكة للطاقات البشرية ذات القدرات الإنتاجية العالية. ولأن الإنسان هو صانع المعرفـة ووسيلة التنمية وهدفها معاً، لذا أصبح من الأهمية بمكان إحداث نقلة نوعية فـي النظـام التعليمي بجميع عناصره ومحاوره.

ويقع العبء الأكبر هنا على الجامعات، التي ينبغي أن تقوم بدور أكثـر فعاليـة لتسهم في مواجهة المشكلات الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، المصاحبة لعمليات التغيير

تبني مفهوم التعليم للتميز والتميز للجميع قد بدأتها مصر أثناء انعقاد المؤتمر الإقليمـي لـوزراء التعلـيم العرب الذي عقدته بالتعاون مع منظمة اليونسكو بالقاهرة في يناير ٢٠٠٠ و قد تلا ذلك طرح هذا المفهوم في أكثر من مؤتمر عالمي حيث انعكس بوضوح في مؤتمر داكار العالمي بالسنغال في عام ٢٠٠٠، وكذا مؤتمر رسفي بالبرازيل للدول التسع الأكبر تعداداً للسكان في العالم الذي عقد فـي أبريـل عـام ٢٠٠٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٧٠).

الاجتماعي، وذلك بجانب دورها الرئيس في إعداد وتكوين كوادر بشرية مؤهلة وقادرة على استيعاب تقنيات العصر والتعامل معها. وحتى تفي الجامعات بذلك فإنها مطالبة بحتمية خضوعها لعملية تغيير شامل، يتعدى الشكل إلى المضمون، حتى تستطيع أن تقدم تعليماً متميزاً يتيح الارتقاء للمجتمع، تعليماً محوره الإبداع والابتكار، تعليماً يساعدنا على تخطي الفجوة العلمية بيننا وبين المجتمعات المتقدمة (عبدالحميد، ٢٠٠٤، ٣٠-٤٤؛ زاهر، ٢٠٠٠، ١٧-٢٨).

على ذلك وفي إطار المعطيات الآتية:

- تفاقم أزمة العلم والتعليم والبحث العلمي في مصر، مع غياب التنسيق بين الجامعات وبين مراكز البحث العلمي (عربي، ٢٠٠٦، ١٥٧٩).
- أبعاذ الأزمة الطاحنة التي تعيشها الجامعة المصرية من غياب الاستقلالية، وهامشية الحرية الأكاديمية، وضعف المكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس فضلاً عن تدني أوضاعهم المادية والمعنوية، وغيرها (القطب، ٢٠٠٦، ٣١٠-٣١١؛ الغريب، ٢٠٠٣، ٨٥-٨٦، أحمد، ٢٠٠٢، ١٧٣).
- تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الذي أشار إلى أن هناك تدنياً واضحاً لمستوى التعليم الجامعي، وأكد على ضرورة السعي لتطويره وفق معايير الاعتماد وضمان الجودة في ظل إعلان رسمي عن تطوير التعليم (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠).
- تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الذي نادى بضرورة تطوير الأداء بالتعليم الجامعي في مصر، وذلك من خلال توافر عدة متطلبات، من أهمها: تحديث فلسفة التعليم والتعلم، دراسة بعض الصيغ والنماذج الحديثة في

جامعات متقدمة، الرعاية المتكاملة لأعضاء هيئة التدريس، التفكير بإنشاء جامعة المستقبل من خلال الاهتمام بالجامعة الإلكترونية (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٣).

سعي الوزارة لتحقيق هدف التعليم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٧١).

ومواكبة لمحاولات التطوير التي تبذل من قبل وزارة التعليم العالي في مجال تطوير التعليم الجامعي، مثل (القطب، ٢٠٠٦، ٣١٥ – ٣١٦):

- صدور الإستراتيجية الجديدة للتعليم العالي التي أقرها المجلس الأعلى لتطوير التعليم العالي في مستهل القرن الحادي والعشرين، وقد تضمنت مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير التعليم الجامعي والعالي (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٢، ٥).
- تحويل فروع الجامعات إلى جامعات، حيث تحولت خمسة فروع للجامعات إلى جامعات مستقلة، مثل: فرع بنها – جامعة الزقازيق إلى جامعة بنها، وفرع بني سويف إلى جامعة بني سويف، وفرع كفر الشيخ – جامعة طنطا إلى جامعة كفر الشيخ، وسوهاج فرع جنوب الوادي إلى جامعة سوهاج.
- طرح للنقاش على نطاق موسع الآن (نهاية عام ٢٠٠٦ وبداية عام ٢٠٠٧) قانون جديد لتنظيم الجامعات، يحسن من كفاءتها، ويساعدها على تأدية رسالتها، ويعلي من القيمة الاجتماعية والمادية لأعضاء هيئة التدريس، ويستحدث التخصصات التي تتناسب مع متطلبات العصر.

واستلهاماً للرؤية المستقبلية المستشرفة لعمق التغيرات العلمية والتحولات المجتمعية، وما تفرضه قوى السوق العالمية وثقافتها، وما تصنعه من مستويات ومواصفات عالمية في عالم الإنتاج والاستهلاك والخدمات، وفي التعاملات التنافسية في السوق التجارية الحرة، وما يتطلبه ذلك من نشر واستيعاب مضامين الثورة المعرفية الجديدة وتوظيف آلياتها التكنولوجية.

وإيماناً بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي – يدعم أمننا القومي وقدراتنا التنافسية، ويحقق لمصر ريادتها القومية، ويؤكد تواجدها في السوق الدولي – يمثل بالنسبة للعولمة ضرورة حيوية، فطبيعة الإنتاج كثيف المعرفة، وطبيعة المنتج في الاقتصاد العالمي تتطلب سوقاً عالمية واسعة، تشكل القاعدة المعرفية فيها شريحة من المستهلكين على مستوى تعليمي متميز.

ووعياً لما تتعرض له جامعاتنا أليوم من نقد وتشكيك في تحمل مسئولياتها حتى في أداء أدوارها التقليدية، ومن حيث اشتباكها مع قضايا المجتمع بما يمكنها من القيام بدورها في تحديث المجتمع وإزدهار الفكر وإنتاج المعرفة.

وإدراكاً بأن ما يواجه المنظومة التعليمية وفي مقدمتها مؤسسة الجامعة من فواعل التغيير ومثيراته يمثل فرصة واعدة لإعادة خلق أو بناء نموذج جديد للجامعة بمفاهيمه وتصوراته وبنيته ووظائفه يحقق كفاءتها وفاعليتها وتميزها في قيادة المجتمع.

في ضوء كل ذلك جاءت مبررات وحتمية السعي الجاد لتغيير مؤسساتنا الجامعية، تغييراً جوهرياً في توجهاتها ومصداقيتها ومضامينها وطرقها وإدارتها، ومن هنا جاءت ضرورة الدراسة الحالية للوقوف على ماهية فلسفة التميز في التعليم الجامعي، واقتراح نموذج لجامعة مصرية متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية.

وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما أبعاد فلسفة التميز في التعليم الجامعي، وما ملامح النموذج المقترح للجامعة المصرية المتميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية؟

ويتطلب الإجابة عن هذا السؤال، الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية: -

١- ما ماهية فلسفة التميز في التعليم الجامعي؟
٢- ما المعايير التي يجب توافرها في الجامعة المتميزة من واقع الأدبيات التربوية؟
٣- ما دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو بناء جامعة متميزة؟
٤- ما التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي؟
٥- ما ملامح النموذج المقترح للجامعة المصرية المتميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية؟
٦- ما آليات تطبيق النموذج المقترح لتحقيق التميز في التعليم الجامعي المصري؟

هداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- الوقوف على ملامح وأبعاد فلسفة التميز في التعليم الجامعي.
- استقراء معايير التميز في التعليم الجامعي من واقع الأدبيات التربوية.
- الوقوف على دواعي مراجعة نموذج الجامعة التقليدي والاتجاه لبناء جامعة متميزة.
- استقراء التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي.
- بناء نموذج الجامعة المصرية المتميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية.
- اقتراح آليات لتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة من خلال:

- توعية المسئولين عن تطوير التعليم العالي بأهمية استهداف وتحقيق التميز في التعليم الجامعي لتحقيق الأمن القومي وتأكيد ريادتنا الإقليمية، وتدعيم قدراتنا التنافسية على المستوى العالمي.

- دعوة الباحثين والمتخصصين والمفكرين إلى التأصيل لفلسفة التميز واتخاذها كمنهج حياة في مرحلتنا الراهنة لتحقيق السبق في السوق العالمية على مستوى النظرية والتطبيق.
- استشراف عمق التجديدات التربوية والرؤى المستقبلية في تطوير وتحديث التعليم الجامعي لمعالجة أوجه القصور في الجامعات القائمة.
- الوصول لجامعة مصرية متميزة، في ضوء الخبرات والتجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي التي تستهدف التميز، ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقواعد الانتشار الإلكتروني والجامعات الافتراضية.
- الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي إلى مستوى التميز في التعليم والتعلم، وفي البحث العلمي، وفي خدمة المجتمع، وفقاً لأرقى المعايير العلمية العالمية، لضمان جودة المنتج الجامعي، وبخاصة جودة الخريجين وثراء كفاياتهم العلمية والمهنية.
- إثراء الكفايات التدريسية والبحثية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التميز في توافر المناخ والإمكانات المادية والمعنوية التي تتناسب ومكانتهم العلمية والأدبية.
- إنماء الوعي بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، يتطلب: تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، ورعاية الموهوبين، وتوافر المناخ الديمقراطي، وتعظيم الشراكة بين الجامعة والمجتمع.
- تنوير بصيرة القائمين على تطوير وتحديث التعليم الجامعي بطرق وأساليب وآليات تحقيق التميز في التعليم الجامعي وفق رؤى وخبرات ونماذج عالمية متنوعة.

- إعلاء مكانة الجامعة المصرية بين الجامعات الإقليمية والعالمية، من خلال استهداف وتحقيق التميز في التعليم الجامعي نظرية وتطبيقاً.
- التوعية بضرورة الترابط الفاعل بين الجامعة والمجتمع، مع التأكيد على تحقيق الشراكة بينهما في تناول القضايا المشتركة محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- استجلاء الجهود العلمية السابقة التي تسعى نحو التميز وتحقيق التواصل العلمي معها.
- إنماء الوعي بضرورة التطوير المستمر للجامعات المصرية وعلاج العيوب الظاهرة بها، حتى تتواكب مع التغيرات المتلاحقة في امتلاك ناصية العلم والمعرفة والتقنية المتجددة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج لا يقف عند مجرد الوصف للبيانات والمعلومات، بل يمتد لتفسيرها وتحليلها لاستنباط دلالات ذات مغزى:

• وتتمثل الإجراءات المنهجية للدراسة فيما يلي:

- رصد التراث التربوي المتعلق بالفلسفة ودورها في تحقيق التميز، واستقرائه بصورة تحليلية تفيد في الوقوف على ملامح وماهية فلسفة التميز.
- استقراء مبادئ ومعايير التميز في التعليم الجامعي من خلال تحليل التراث التربوي المتعلق بتطوير التعليم الجامعي.
- التعرف على أبعاد أزمة الجامعات المصرية التي تفرض ضرورة التغير والنزوع نحو التميز، من خلال تحليل الواقع الراهن للتعليم الجامعي وإبراز أزماته وتحدياته في إطار التحديات الإقليمية والعالمية.

- استقراء معايير الاعتماد الأكاديمي وأسس البناء الافتراضي (الإلكتروني) للجامعات من خلال تحليل مجموعة من التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي.
- توظيف التراث التربوي السابق في استشراف وبناء نموذج لجامعة مصرية متميزة وفق رؤى ومعايير وأهداف إستراتيجية وآليات تنفيذية، تم استقراؤها من الخبرات والتجارب العالمية في مجال التعليم الجامعي والاعتماد الأكاديمي والانتشار الإلكتروني.

أداة الدراسة (النموذج المقترح):

أداة الدراسة(*) عبارة عن نموذج مقترح لجامعة متميزة؛ تم استقراء دعائمه من خلال استقراء وتحليل التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي.

ويتكون النموذج المقترح (أداة الدراسة) من عدة محاور، هي:

- رؤية الجامعة المتميزة.
- رسالة الجامعة المتميزة.
- معايير الجامعة المتميزة.
- الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة
- آليات تنفيذ الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة.

(*) انظر: ملحق الدراسة.

حدود الدراسة:

- حد موضوعي: يتمثل في فلسفة التميز في التعليم الجامعي في ضوء التجارب والخبرات العالمية.
- حد زمني: الفترة من عام ٢٠٠٠ وحتى الآن والتي تعاظمت فيها تأثيرات الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي. هذا ولقد تم تحكيم وتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.
- حد مكاني: مصر – الجامعات المصرية.
- حد بشري: يتمثل في نخبة من أعضاء هيئة التدريس المتميزين، كلٌ في مجال تخصصه، وقد شغل معظمهم وظائف إدارية متنوعة بدءاً من رئيس قسم ومروراً بوكالة الكلية وحتى عمادة الكلية، بالإضافة إلى مشاركة بعضهم في اللجان العلمية ولجان تطوير التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلح الإجرائي الآتي:

فلسفة التميز في التعليم الجامعي: هي نشاط عقلي نقدي استشرافي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيها، وذلك وفق رؤى ومعايير مستقاة من تجارب وخبرات ومعايير عالمية.

الدراسات السابقة:

تعددت وتنوعت الدراسات التي اهتمت بتطوير وتحديث التعليم العالي وبخاصة التعليم الجامعي محلياً، وإقليميا وعالمياً، ولكنها لم تتطرق في معظمها – وخاصة الدراسات التي تمت في المجتمع المصري – بشكل مباشر إلى تحقيق التميز في التعليم الجامعي. وفي إطار أهداف الدراسة الحالية وسعيها نحو إحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي المصري والوصول إلى بناء نموذج لجامعة متميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية، سعت الدراسة الحالية نحو انتقاء أهم الدراسات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي، وتتناول معايير الاعتماد الأكاديمي، وتهتم ببناء جامعات افتراضية (إلكترونية) على الشبكة العنكبوتية Enter-net.

وبالتالي يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة أنواع، هي:

١- دراسات اهتمت بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي:

- **دراسة سورنس وآخرين (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى الوقوف على مستوى التحسين المستمر للنوعية والجودة في التعليم العالي في إطار تطبيق برنامج بالدريدج(*) في الجامعات والمعاهد، وتم تطبيقه على ست

(*) برنامج بالدريدج هو نموذج مثالي للجودة يتم من خلاله تحديد وتقييم التطور المؤسسي بشكل فعال، وتم نشر معايير بالدريدج (وتشمل: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على الطلاب والهيئة التدريسية والسوق، إدارة المعلومات، إدارة العمليات، نتائج الأداء التنظيمي)، في مجال التعليم للمرة الأولى عام ١٩٩٩، وهي تمنح المؤسسات التعليمية نظاماً شاملاً يمكنها من التوفيق بين أهدافها الأساسية ورؤيتها وقيمها والموارد المالية اللازمة لتحقيق تقدم بعيد المدى، ويمكن وصف هذا البرنامج بأنه مرن وشامل في

موضوعات تعليمية مختلفة من كافة أرجاء الولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم العالي في الولايات المتحدة يواجه اليوم تحديات خطيرة، كتأمين القبول للأعداد المتزايدة من الطلاب والمحافظة على رسوم التسجيل المخفضة ليتم استيعاب الطلاب من كافة الأعمار والظروف المادية، واستخدام التقنية بشكل فعال في عمليات التعليم والتعلم، وأظهرت الدراسة قدرة متميزة للمؤسسات التعليمية الست على مواجهة تلك التحديات، خاصة في ظل الأوضاع الراهنة التي تشهد تناقصاً مستمراً في الموارد المالية. وأوضحت الدراسة أن جامعة وسكونسن ستاوت كانت أول مؤسسة في مجال التعليم تحصل على جائزة بالدريدج الوطنية عام ٢٠٠١.

- **دراسة عمار (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى الوقوف على تحديد رؤية لجامعة المستقبل في عالم اليوم والغد المشحون بعواصف التغيير في الأفكار والتوجهات والأيديولوجيا والمصالح والرغبات، وبينت الدراسة أنه ليس هناك رؤية واحدة للجامعة في المستقبل، بل هناك رؤى متعددة، وحتى الرؤية الواحدة التي يمكن اصطناعها تظل افتراضاً مبدئياً وفق إستراتيجية مرنة تخضع للتعديل والتصحيح والإضافة والاستبعاد، وذلك في ضوء الممارسة والتنفيذ، وأوضحت الدراسة أن الجامعة التقليدية تواجه الكثير من عمليات النقد والتشكك في تحملها لمسئولياتها وقيامها بأدوارها، وأن هناك الكثير من العوامل والتحديات والسياقات خارج وداخل المنظومة التعليمية تقتضي النقاش الجاد والمتواصل لتغيير نموذج الجامعة الحالية حتى تستجيب لسياقاتها الجديدة وتوظف إمكاناتها لتفعيل دورها في المستقبل، وتؤكد

الوقت ذاته، لذا فإنه يناسب أية مؤسسة تعليمية، وقد تم العمل بمعايير بالدريدج التعليمية منذ أكثر من خمسة أعوام في مئات المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة بهدف تطوير أدائها .(سورنسن وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٢).

الدراسة على أن ضرورة وحتمية التغيير تفرض رؤية مشتركة للجامعة، رؤية تمتزج فيها معطيات الحاضر مع الخيال في صورة أكثر إشراقاً.

- **دراسة عبد الجواد (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى وضع تصور إجرائي لتطوير التعليم الجامعي، من خلال وضع "روشتة" علاجية تتضمن إدخال عدة تغييرات بصورة مستمرة لتحسين جوانب التعليم الجامعي، وذلك دون إحداث ثورة في النظام التعليمي القائم، ولكن بالاستفادة من كافة التجارب الماضية، وتضمنت الروشتة تسعة محاور رئيسية، هي: فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه، وتشريعات التعليم الجامعي، والتخطيط للتعليم الجامعي، وإدارة التعليم الجامعي، والتنظيم والتوجيه، وتطوير البرامج والمقررات الدراسية، وتكوين معلم التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم الجامعي، والبحث العلمي، وأنه طبقاً لهذه المحاور التسعة وإجراءاتها يجب أن تتكاتف الجهود وتتكامل الأدوار حتى تتمكن من تطوير التعليم الجامعي.

- **دراسة نصر (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى اقتراح رؤية مستقبلية لتطوير الأداء بالتعليم الجامعي العربي لتحقيق الجودة الشاملة، وانطلقت الدراسة لتطوير الأداء من تحديد الوضع الراهن للأداء بالتعليم الجامعي العربي من خلال ستة محاور، هي: الطالب بالمرحلة الجامعية الأولى، طالب الدراسات العليا والبحوث، عضو هيئة التدريس، القسم العلمي، الكلية، الجامعة، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لكل محور من المحاور السابقة التي يؤدي تنفيذها إلى تحسين العمليات والإجراءات والمرجعيات والآليات داخل منظومة الجامعة لتحديث التعليم الجامعي بما يحقق الجودة الشاملة.

- **دراسة فهمي (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى تحقيق إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي لإحداث نقلة نوعية في الجامعات المصرية، وحددت الدراسة مجالات الأداء للجامعة في ستة مجالات هي: الجامعة كمؤسسة تربوية، الجامعة كمؤسسة تعليمية، الجامعة كمؤسسة بحثية، الجامعة كمؤسسة بيئية، الجامعة كمؤسسة مجتمعية، الجامعة كمؤسسة ثقافية، وأكدت الدراسة على أن مجالات الأداء السابقة ينبغي أن تعمل في إطار منظومة واحدة تتفاعل وتتناغم فيما بينها، ونادت بضرورة الإسراع في وضع معايير للجودة في كافة المجالات السابقة مع الإسراع بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي باعتباره مدخلاً لإصلاح وتحديث التعليم والتعلم بالجامعة.

٢. دراسات تناولت معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي:

- **دراسة الجندي (٢٠٠٠):**

هدفت الدراسة إلى الوقوف على معايير الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي، وركزت الدراسة على الاستفادة من الخبرة الأمريكية في مجال الاعتماد الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة لترسيخ الكثير من المفاهيم عن فلسفة وثقافة تقويم الأداء في المؤسسات التعليمية في مصر، حتى يتسنى لها النجاح، وأكدت الدراسة على ضرورة تعديل قانون تنظيم الجامعات حتى ينص على آليات التقويم الجامعي، وتأسيس نظام للمعلومات الجامعية يفيد في عمليات التقويم.

- **دراسة راندال Randal (2001):**

وهدفت الدراسة إلى تقديم اعتراف متبادل للشهادات الأكاديمية عن طريق استخدام نظم الجودة وعلى أساس من المخرجات، هذا بالإضافة إلى مبررات اعتماد مؤهلات التعليم العالي، وأكدت الدراسة على أن تكون معايير الاعتماد مبنية على مؤشرات مستمدة من الحاجات الفعلية للمستفيدين من الخريجين، وتوصلت إلى ضرورة التفكير في ابتداع نظم للاعتماد الأكاديمي تم تبادلها بين الجامعات عبر الدول لضمان إعداد خريج يصلح للعمل في السوق العولمي.

- **دراسة الكواس El-Khawas(2001) :**

وهدفت إلى الوقوف على تطور الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ نهاية القرن التاسع عشر، حيث ظهرت أول مؤسسة للاعتماد عام ١٨٨٥م، وقسمت الدراسة تطور الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة إلى ثلاثة محاور، وأن التطور كان من بدايته بسيطاً وإجراءاته محدودة وأنه تطور مع مرور الوقت، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة لضمان وضبط الجودة مع التوسع الكبير والسريع في التعليم العالي، وتوقعت الدراسة أن يشهد الاعتماد في المستقبل، مزيداً من التنوع والأهمية للتعليم العالي.

- **دراسة عبدالهادي (٢٠٠٥):**

هدفت الدراسة إلى الوقوف على إمكانية تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة على المؤسسات التعليمية في مصر وذلك استفادة من تجارب رومانيا وسويسرا وبريطانيا

والولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخذ بنظام الاعتماد كمدخل للإصلاح التعليمي يتطلب تهيئة مناخها للتغيير مع توافر البيئة الداعمة لذلك وقناعة أعضاء هيئة التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء المؤسسات التعليمية مهلة لإعادة ترتيب أوضاعها لبلوغ الحد الأدنى للجودة، مع ضرورة إعطاء الاستقلالية الكاملة للجامعات في وضع سياسات خاصة بها.

- **دراسة القصبي (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى اقتراح تصور لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر، في ضوء الخبرات العالمية، مثل: الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وسويسرا، وبولندا، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الجامعي المصري في حاجة ملحة إلى الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي، وأنه استفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال ينبغي وضع معايير قومية للتعليم الجامعي في مصر وتشكيل هيئة الاعتماد الأكاديمي، ووضع خطوات ومراحل للاعتماد الأكاديمي تبدأ بنشر التعليمات والنشرات المتعلقة بالتقويم على مؤسسات التعليم الجامعي، ثم تحدد هيئة الاعتماد المدة الزمنية لتلك الخطوات، وتوضح طرق تقدم المؤسسات الجامعية الراغبة في الأعتماد الأكاديمي، إلى غير ذلك وصولاً إلى منح الاعتماد أو رفضه وفقاً لتوافر المعايير من عدمها.

- **دراسة سلام وناصف (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى الوقوف على إمكانية الاستفادة من الخبرة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي في دعم جهود اعتماد المعلم في مصر، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الخبرة الأمريكية في مجال الاعتماد الأكاديمي وفقاً للتطور التاريخي لها، وأن تجربة الاعتماد

الأكاديمي في مصر ليس لها سند تاريخي وبالتالي ليس لمصر رصيد في مجال تطبيق الاعتماد. وأكدت الدراسة على أن اعتماد إعداد المعلم في مصر يتطلب إلى جانب إنشاء الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم عدة خطوات يتخللها إدخال تعديلات كثيرة في نظام الاعتماد المعتمد في ضوء الممارسات العملية والتطبيق في الواقع، وأكدت الدراسة على أن توافر عنصر المرونة دائماً مع طرح أكثر من بديل في عملية الاعتماد من أهم عوامل نجاح الاعتماد، وعليه يجب أن تتجه هيئة الاعتماد في مصر إلى طرح أكثر من نوع من أنواع الاعتماد. لتكون هناك فرصة للاختيار أمام المؤسسات الجامعية لتختار ما يتلاءم مع إمكاناتها وظروفها.

٣. دراسات اهتمت بالجامعات الافتراضية (الإلكترونية):

- **دراسة زاهر (٢٠٠٥):**

وهدفت إلى الوقوف على تأثير التكنولوجيا الرقمية في تجديد النظم التعليمية وتوصلت الدراسة إلى أن التكنولوجيا الحديثة أثرت بطابعها الثوري والرقمي على أداء كافة أنشطة المجتمع المعاصر، واستطاع الدور المتسع للمعلومات أن ينقل الاهتمام في النشاط الاقتصادي من إنتاج الموارد إلى معالجة المعلومات وصناعتها، وأن ذلك ارتفع بنمو منحنى التعليم لغالبية أفراد المجتمع عبر الخدمات والمنتجات المعلوماتية التفاعلية وعالية السرعة، وأنه يتوقع في ضوء الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات حدوث تخفيض واضح في تكاليف عمليات التعليم والتعلم، وتعزيز لعملية التعلم ذاتها من خلال توافر بيئات متنوعة للتعلم، وأنه في ظل هذه الظروف ليس من

المستبعد أن ينهض المتعلم العربي بدوره في إحداث النهضة المبتغاة، وأن يصبح في مقدرة نظم التعليم العربية أن تدعم التعلم من أجل التمكين.

- **دراسة محرم وكامل (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى طرح الجامعات الافتراضية كصيغة جديدة للتوسع في التعليم العالي المصري من خلال عرض الأسس التي تقوم عليها، وعرض التجارب العالمية والعربية في تطبيق الجامعات الافتراضية، ورصد الفرص والتحديات التي قد تنجم عن تطبيق الجامعات الافتراضية في الواقع المصري، وتوصلت الدراسة إلى أن صيغة الجامعات الافتراضية صيغة جديدة لتوسيع فرص التعليم كماً وكيفاً، وأنها مهمة جداً للواقع المصري، وأن برامج الجامعات الافتراضية عادة ما يحتاج إلى استثمارات كبيرة خاصة في مرحلة الإعداد، ولكن هذا لا يمنع القول بأن تكلفة التعليم في الجامعات الافتراضية أقل من مثيلتها في النظم التقليدية على المدى البعيد.

- **دراسة زاهر* (٢٠٠٦):**

وهدفت إلى اقتراح معايير لبناء بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي. ووضعت الدراسة عدة معايير رئيسية تتخللها مجموعة من المتطلبات الفرعية، وتمثلت المعايير الرئيسية في: أسس بناء نموذج الواقع الافتراضي، مكونات النظام التعليمي الافتراضي، متطلبات تصميم نماذج الواقع الافتراضي ومنها متطلبات مادية وإنسانية وعلاقات وثقة افتراضية وأدوات مساعدة وأدوات تخاطب، وأساليب تعامل بين المشتركين، ومهام تدريبية وبرامج تحكم في سلوك العميل مثل برنامج Soar، وتؤكد

الدراسة على أن كل تلك المتطلبات تشترك مع بقية المعايير السابقة في تشكيل بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تعددت وتنوعت الدراسات التي اهتمت بتطوير وتحديث وجودة التعليم الجامعي ولكنها لم تتطرق إلى فلسفة التميز، مفهومها ومعاييرها ودواعي الاهتمام بها.
- اهتمت بعض الدراسات بمعايير الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، ولكنها لم تتطرق لوضع معايير لبناء جامعة متميزة كما تسعى الدراسة الحالية.
- سعت بعض الدراسات إلى اقتراح منظومة أو بيئة مناسبة أو صيغة لجامعة افتراضية ولكنها لم تتطرق بشكل مباشر لاقتراح جامعة افتراضية متميزة في ضوء الخبرات والتجارب العالمية.
- تنفرد الدراسة الحالية بسعيها نحو التأصيل لفلسفة التميز في التعليم الجامعي، ووضع معايير لجامعة متميزة، واقتراح بناء متكامل لجامعة مصرية متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية.
- استفادت الدراسة الحالية من كل الدراسات السابقة ومعظم الأدبيات المتاحة في مجال التعليم الجامعي في بناء الإطار النظري للدراسة، وفي اقتراح الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة وآلياتها التنفيذية.

مخطط الدراسة:

تسير الدراسة وفق المخطط التالي:

- **المبحث الأول: الإطار العام للدراسة، ويشمل:**

مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة ومبرراتها، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، منهج الدراسة وإجراءاتها، أداة الدراسة (النموذج المقترح)، حدود الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، مخطط الدراسة.

- **المبحث الثاني: ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي، ويشمل:**

أولاً: فلسفة التميز في التعليم الجامعي: الرؤية والدلالة.

ثانياً: منطلقات فلسفة التميز في التعليم الجامعي.

ثالثاً: معايير التميز في التعليم الجامعي.

- **المبحث الثالث: دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه للجامعة المتميزة، ويشمل:**

أولاً: دواعي تربوية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية).

ثانياً: دواعي مجتمعية – عالمية (أزمة المجتمع).

ثالثاً: دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي (أزمة التعليم الجامعي).

- **المبحث الرابع: بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي، ويشمل:**

أولاً: تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف التميز.

ثانياً: تجارب وخبرات جامعية عالمية في مجال تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

ثالثاً: تجارب وخبرات عالمية في مجال التعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية.

- **المبحث الخامس: بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية، ويشمل:**

أولاً: الرؤية.

ثانياً: الرسالة.

ثالثاً: المعايير.

رابعاً: الأهداف الإستراتيجية.

خامساً: آليات تنفيذ الأهداف الإستراتيجية.

- **المبحث السادس: الدراسة الميدانية:**

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

- **خاتمة: قناعات فكرية وتوصيات ومقترحات.**

المبحث الثاني

ملامح فلسفة التميُز في التعليم الجامعي

جاءت إستراتيجية الإصلاح التعليمي الجديدة في مصر إستراتيجية مستقبلية تؤكد على أن التعليم حق من حقوق الإنسان وضرورة بقاء للوطن والمواطن معاً، وهدف رئيسي وضروري من أجل التنمية البشرية للتمكن من الدخول إلى المنافسة العالمية. ولقد ركزت الإستراتيجية على الأسس التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٦-٢٧):

- مجانية التعليم
- البعد الاجتماعي
- الوحدة الوطنية
- التعليم المتميز للجميع
- رعاية الطفولة باعتبارها دعامة المستقبل
- الحفاظ على الهوية والتماسك الاجتماعي
- تعميق الولاء والإنتماء
- تعميق الديمقراطية.

انطلاقا من ذلك، وفي خضم التغيرات العالمية المتسارعة يتحتم علينا أن نعد الأجيال القادمة لمواجهة مشكلات المستقبل، كما علينا أن نستنهض كل قوة عمل وكل طاقة تفوق وكل نزعة تميز، لأن نتاج السباق سوف يتحدد ليس بالقلة المتميزة فقط، بل بمجموعة الجهد الوطني في كل أبعاده.

وتؤكد الحقائق أن ٩٠% من الأطفال، إذا ما أعطى لكل منهم التعليم المناسب والوقت الكافي، استطاعوا أن يصلوا إلى مرحلة التميز، ففي الماضي كنا نرضى أن يكون لدينا ١٥% أو ٢٠% من المتميزين لكي يقودوا المجتمع، أما اليوم ففي ظل إنتاج كثيف المعرفة لم يعد هذا كافيا، فلا بد من شريحة كبيرة جداً من المتفوقين، ولابد أن نكشف طاقة الموهوبين، ولا بد أن نسلح أبناءنا بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من التعامل المتميز مع معطيات العصر ومستجدات المستقبل. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٢٧).

وهنا تبرز ضرورة وأهمية تناول فلسفة التميز في التعليم الجامعي، والتي يمكن تناول أهم ملامحها فيما يلي:

أولاً: فلسفة التميز في التعليم الجامعي: الرؤية والدلالة

الحقيقة المعيشة تعلمنا أن المجتمعات التي تريد أن تلحق بحركة التاريخ وتنهض من تخلفها، ليس أمامها إلا أن تتحدث لغة العصر، وأن تستوعب منجزاته، وأن تعتمد على التكنولوجيا التي تسود العالم (تركي، ٢٠٠١، ١ – ٢). وإذا كان التعليم هو السبيل إلى تجاوز هذا التخلف والتماس سبل التقدم، فإن التعليم الجامعي هو العنصر الفاعل هنا في استيعاب منجزات التكنولوجيا، والتحدث بلغة العصر.

ومهما تنوعت الآراء وتعددت حول الفلسفة التي يرتكز عليها التعليم الجامعي عموما، فإنه يوجد على الأقل فلسفتان مختلفتان، تشرعان لمؤسسات التعليم العالي، وتحددان أهداف الجامعة ووظيفتها ودورها في المجتمع، هما (رامر، ٢٠٠٠، ٢٩-٣٢؛ نوفل، ١٩٩٢، ٥٦-٦١):

الأولى: أبستمولوجية "معرفية" وترى أن الوظيفة الأساسية للجامعة، علمية – معرفية بحتة، وأن العلم هو هدف في حد ذاته بغض النظر عن فوائده وتطبيقاته العملية، وأن المعرفة يجب أن تكون موضوعية صادقة، وأن الجامعة هي المكان الذي تجري فيه الدراسة والبحث العلمي المجرد.

الثانية: اجتماعية سياسية، وترى أن وظيفة الجامعة، اجتماعية – سياسية، فتمثل الجامعة المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته، ويعمل على إيجاد الحلول لها، ومن ثم فإنها توظف إمكاناتها البحثية لمعالجة المشكلات الاجتماعية، وبدلا من مفهوم "الجامعة المنعزلة عن المجتمع" تطرح مفهوم "الجامعة في خدمة المجتمع"، وهو اتجاه يزداد قوة وانتشارا في الدول المتقدمة والنامية، ولكنه أيضا محاط بكثير من المحاذير والأخطار، إذ يهدد موقع الجامعة هيمنة القوى السياسية والاقتصادية عليها.

وأي من الفلسفتين، لا يؤدي بمفرده إلى فهم صحيح وسليم لوظائف الجامعة ورسالتها في خدمة المجتمع. ومن هنا برزت ضرورة تجاوزهما والنظر إلى الجامعة ضمن فلسفة موحدة "معرفية – سياسية" لا يجوز الفصل بين عنصريها، كما إنه لا يمكن الاعتراف بهما إلا في إطار ديمقراطية التعليم.

ولقد أجمع الباحثون على أن الجامعة يجب أن تسعى إلى تحقيق عدة أهداف، من أهمها: إعداد جيل مثقف واع يؤمن بالعلم ويعتمده أساسا لإحداث التغيرات الجذرية في جوانب المعرفة وتدعيمها، غرس القيم الإنسانية، وتنمية العمل بروح الفريق، والارتقاء بمستوى التفكير والإبداع، وتقديم حلول جذرية للمشكلات الحالية والمستقبلية، واستطلاع

توجهات المستقبل، وتوظيف البحث العلمي في استثمار موارد المجتمع، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل والإتقان، وتحقيق الجودة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (العاجز، ٢٠٠٢، ٢٢٠ – ٢٢٢؛ دياب وجمال الدين، ٢٠٠٦، ٧٦–٧٧).

وإذا نظرنا إلى هذه الأهداف، نجد أنها تشير إلى مدى ضخامة الدور الذي تقوم به الجامعة، وإلى تعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتنوعها. ومع تنوع الأهداف وتعددها، فإنه يصعب تحديد الأهداف الرئيسية لها بدقة. وحتى لو تم ذلك فإنه يحدد أهدافاً عامة، لا تكفي أن تسير علًى هديها الجامعة في مختلف مجالات نشاطها، فقد أثبتت إحدى الدراسات أن من أهم المشكلات الرئيسية التي تواجه الجامعة، كيفية صياغتها لأهدافها بشكل واضح ومحدد، وكيفية تقسيم هذه الأهداف إلى أهداف رئيسية وفرعية، حتى يمكن توجيه الموارد المتاحة، وتوزيعها طبقا لأولويات واحتياجات المجتمع.

وترى الدراسة أن الجامعة المتميزة، هي التي تبرع في تحديد أهدافها، وتتميز في رسم فلسفتها الخاصة، وصياغة تلك الأهداف بشكل مميز يعكس فلسفتها الخاصة، ويحدد المسارات المنهجية لتحقيق هذه الأهداف؛ فالجامعات في القرن الحادي والعشرين أصبحت لا تقاس بأقسامها أو بكثرة طلابها، وإنما تقاس بنشاطها العلمي المتميز، وحرصها على تحقيق أهدافها بصورة تدريجية.

وبالتالي فالجامعات المصرية اليوم ليست في حاجة إلى حزم جديدة من البرامج والمقررات، بقدر ما تحتاج إلى رؤى جديدة وروح جديدة، إلى أهداف جديدة، إلى فلسفة جديدة تنزع إلى التميز وتسعى نحو دمج الرؤى والأهداف والصيغ الجديدة في جامعاتنا، وتلك هي فلسفة التميز التي تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنها.

وانطلاقاً من اعتبار الفلسفة نشاط نقدي تحليلي وتوضيحي يمكن أن يتناول أي موضوع (عبدالدائم، ١٩٩١، ١٧٤؛ O'Connor, 1963)، وأنها عملية عقلية متميزة تعنى بدراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلياً (ناصر، ٢٠٠١، ٣٠).

وفي إطار نهج التميز الذي تسعى إليه غالبية جامعات العالم المتقدم، في التدريس، والبحث العلمي، والتدريب، ورعاية الموهوبين، وتهيئة المناخ العلمي الخلاق، وتعميق روح الديمقراطية، والعمل الجامعي، والاتجاه نحو الجودة والتنافسية في الخدمات العلمية والتعليمية المقدمة للفرد والمجتمع على المستوى المحلي والعالمي.

واستناداً إلى مقترح اليونسكو فيما يتعلق بالتعليم الجامعي، والذي يتوافق في رؤاه وتوجهاته مع الرؤى والأفكار المتضمنة في الاستراتيجيات والتقارير الصادرة عن المنظمات، والهيئات الدولية العربية، أنه يتطلب مسألتين في غاية من الأهمية، هما (السنبل، ٢٠٠٤، ٢٤٨):

- وضع معايير ومحكات لضبط الجودة النوعية في العملية التعليمية يتم في ضوئها قياس الممارسات التربوية وتقويمها، وتحديد كفايتها بصورة موضوعية وعقلانية.
- توسيع المشاركة في تقويم العملية التربوية من قبل الأطراف ذات العلاقة، واستثمار نتائج هذه العملية وإعلانها، وبناء قرارات تشجيعية وموضوعية في ضوء نتائج التقويم.

يمكن اشتقاق تعريف فلسفة التميز في التعليم الجامعي، على أنها: نشاط عقلي نقدي استشرافي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة

تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيها، وذلك وفق رؤى ومعايير مستقاة من خبرات وتجارب ومعايير عالمية.

وعليه نستطيع أن نقول إن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي في التعليم الجامعي، أي تحليله ونقده، من أجل تحقيق الاتساق والانسجام بين مدخلاته، وتنشيط عملياته وتفعيل أنشطته، لتعظيم مخرجاته وتحقيق اتساقها مع متطلبات المجتمع وروح العصر وتطلعات المستقبل.

وبالتالي يمكن القول بأن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، تضطلع بالأدوار الثلاثة، الآتية:

الأول: دور نقدي تحليلي، لنقد وتحليل الجوانب المعرفية والقيمية والمنظومية للتعليم الجامعي.

الثاني: دور تنسيقي استشرافي، للتنسيق بين مكونات التعليم الجامعي، مع الاستفادة من الخبرات والتجارب والنماذج العالمية في مجال تطوير التعليم الجامعي، واستشراف جوانب التميز فيها.

الثالث: دور توجيهي مستقبلي، للإنطلاق من تحليل الواقع والوقوف على معطياته ورصد اتجاهاته الحالية، والكشف عنها، وتوضيح مساراتها نحو المستقبل.

من كل ذلك يمكن القول بأن فلسفة التميز في التعليم الجامعي، هي رؤية علمية تتبلور دلالاتها في الآتي:

- النظرة النقدية التحليلية الشاملة لواقع التعليم الجامعي، في علاقاته البينية، وعلاقته بالواقع الاجتماعي بتغيراته وأزماته، وفي حركته نحو المستقبل.

- رسم المسارات المنهجية التي ينبغي أن يسير فيها التعليم الجامعي، والتي يتم استشرافها من مواضع التميز في الخبرات والتجارب والنماذج العالمية.
- رصد المبادئ والمعايير التي يجب أن يتبناها التعليم الجامعي، والغايات التي يتوجب أن يحققها في حركته المستقبلية.
- إعادة طرح رؤى تنظيمية جديدة ومتميزة للتعليم الجامعي، تتخطى العقبات والأزمات الحالية، وتنطلق من التجارب العالمية، وتعتمد الخصائص والسمات الوطنية كآليات دينامية دافعة لها، ومؤكدة لوجودها.

ثانياً: منطلقات فلسفة التميز في التعليم الجامعي:

تقوم فلسفة التميز في التعليم الجامعي على مجموعة من المنطلقات، هي:

- أن الوظيفتين الأساسيتين للتعليم الجامعي، هما: تحرير الإنسان من كافة القيود التي تحول دون إبداء رأيه أو إعمال عقله أو إطلاق إبداعاته، وتعظيم إسهاماته في التنمية المطردة بالمجتمع.
- أن التعليم الجامعي المتميز ينبغي أن يواكب التغيرات المعرفية المعاصرة بتقنياتها الفائقة، وأن يسهم في تطويرها.
- أن تطوير التعليم الجامعي لتحقيق التميز، لابد وأن يكون وفق نظرة شمولية تتناول كافة مكوناته ومؤشراته الداخلية والخارجية.
- أن التعليم الجامعي المستقبلي في مصر، يجب أن يكون تعليماً متميزاً من أجل الحرية والثقافة والإبداع.
- أن تميز التعليم الجامعي ينطلق من الربط بين النظرية والتطبيق، ومن سرعة استيعاب التطبيقات التكنولوجية المتجددة.

- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، يتطلب: الأخذ بالمعرفة الكلية بدلاً عن الاختزال، والتحول من ثقافة الاجترار والتكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار، والأخذ بثقافة الترابط والتفاعل بدلا من التفتت والانعزال، والارتباط بتحسين الأداء وليس بالتقويم، والتشجيع على الاختيار وحرية الاختلاف، أي تعليم يهدف إلى التميز ويكفل التميز للجميع.
- أن تميز التعليم الجامعي في إعداد القوى البشرية وتأهيلها وتدريبها في مختلف التخصصات لتلبية احتياجات سوق العمل، يستلزم تحديد أولويات التنمية وحصر الإمكانات القائمة والاحتياجات المطلوبة، والأهداف المبتغاة على المدى القريب والبعيد.
- أن عملية إصلاح وتجديد التعليم الجامعي حتى يصل للتميز، لابد وأن تكون مستمرة، وأن يرافقها جهد فكري تأملي تأصيلي يحدد غاياتها ومقاصدها ويرسم مساراتها المستقبلية.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب إحداث تعديلات وتغييرات جوهرية في شكل ومضمون اللوائح الجامعية، وإعادة صياغتها في إطار مستقبلي ينطوي على سياسات وبرامج بديلة.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب: القدرة على إعادة قراءة الماضي من منظور المستقبل، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار في ضوء التوقعات المستقبلية، وامتلاك إرادة التغيير والتطبيق في الواقع.

- أن الوصول إلى جامعة متميزة رهن بتوافر نوعية تربوية وتعليمية متميزة يستوجبها مجتمع المعرفة، وتمليها ضرورات النهوض الاقتصادي والنضج المعلوماتي.
- أن التعليم الجامعي المتميز هو الدعامة الأساسية في منظومة التقدم الاجتماعي، والوسيلة الفريدة لخلق فرص العمل، والأداة القوية في ضبط الانفجار السكاني، والضمانة الرئيسية في تحقيق الاستقرار والسلام الاجتماعي.
- أن التأثيرات العولمية على حركة المجتمعات وطموحاتها في التعليم حقيقة قائمة، لها انعكاساتها الإيجابية والسلبية على فرص التعليم الجامعي، وعلى تميزه وعلى آليات التدريب فيه ومدى صلاحيته للمستقبل.
- أن الترابط بين التعليم الجامعي المتميز وبين سوق العمل والإنتاج يزداد وثوقاً بمقدار ما تقترب مؤسساته من مؤسسات الإنتاج، وبمقدار ما تشارك هذه المؤسسات في التعليم والتدريب.
- أن تحقيق التميز في التعليم الجامعي، لم يعد ترفاً أو لغواً تربوياً، بل أصبح ضرورة لكل من الفرد والمجتمع، لتحقيق الجودة والتنافسية وتطوير القدرات البحثية والإبداعية، وزيادة القدرات الإنتاجية.

ثالثاً: معايير التميز في التعليم الجامعي:

انطلاقاً من دلالات فلسفة التميز في التعليم الجامعي ومنطلقاتها الفكرية، واستفادة من الخبرات والتجارب العالمية التي تنشد التميز في مجال التعليم الجامعي، وفي إطار التغيرات العالمية المتسارعة في كافة المجالات، وبخاصة المجالات العلمية والتكنولوجية،

ومع الأخذ في الاعتبار معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات الجامعية وضرورة مراعاتها وتوظيفها، يمكن اشتقاق المعايير التي ينبغي توافرها في الجامعة المتميزة، فيما يلي:

١- **الاستقلالية:** وتعني الاستقلال العلمي والفني والإداري والمالي، وبالتالي استقلال الجامعة المتميزة في تنظيم شئونها وقراراتها الداخلية، والبت في أمورها دون تدخل من أي أجهزة خارج الجامعة، مع ضمان استقلالها في اختيار برامجها ومناهجها ونظام الدراسة، وقبول الطلاب وتقويمهم وإجازاتهم، وتعيينات أعضاء هيئة التدريس، إلى غير ذلك.

٢- **الحرية الأكاديمية:** وتعني حرية التعليم والمناقشة وتناول القضايا، وحرية البحث العلمي، مع توافر الضمانات الكافية لعضو هيئة التدريس، في إبداء الرأي والتحليل العلمي والنقد البناء، وذلك حتى يتسم أداؤه بالكفاءة والفاعلية (مينا، ٢٠٠١، ٢٦ - ٢٧).

٣- **تكوين مجتمع التعلم:** وتعني إعادة النظر في مفهوم التعليم الجامعي، بما يساعد على أن تتخطى عمليات التعليم والتعلم أسوار الجامعة، بدلاً من أن تظل قاصرة على ما يدور داخلها فقط، وبحيث يصبح المجتمع بكافة مؤسساته بيئات للتعلم، وذلك يتطلب تحرير المتعلم من كافة قيود الزمان والمكان والموضوع التي يمكن أن تحول بينه وبين جعل الحياة بكافة مجالاتها كتاباً مفتوحاً ومواقف ثرية للتعليم والتعلم. والوصول في التعليم الجامعي إلى درجة التميز بحيث يحقق مجتمع التعلم، يستلزم انتهاج تحولات تعليمية كيفية، تؤدي بالمتعلم إلى: التحول من ثقافة التكرار إلى ثقافة الإبداع، والتحول من الثقافة العادية إلى ثقافة الإتقان والجودة،

والتحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج، والتحول من ثقافة الاعتماد على الآخر إلى تفعيل الاعتماد على الذات، والانتقال من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، والتحول من ثقافة التعليم المؤقت إلى التعليم مدى الحياة.

وينشأ نتيجة للتعلم المستمر مدى الحياة على المستوى المجتمعي "المجتمع المتعلم" أي أن يصبح التعلم موزعاً في كل زمان ومكان، وفي كل خلايا المجتمع ويرتبط بذلك تبني مفهوم الشجرة التعليمية(*) كبديل لمفهوم السلم التعليمي. (مينا، ٢٠٠١، ٤١؛ إبراهيم، ١٩٩١، ٥٤).

٤- الإنتاجية: تعد الإنتاجية من أهم معايير الجامعة المتميزة، حيث يكون فيها اهتمام مكثف بإنتاجية جميع العناصر المكونة للجامعة من أساتذة وطلاب ومعاونين ويستلزم ذلك إتباع آليات لتطوير الإجراءات المحققة لهذه الإنتاجية من تطوير لساعات الاتصال الدراسي، وأوقات الانتظام والدوام الدراسي، وأنماط التقويم والنتائج المعرفية (أحمد، ٢٠٠٦، ٤٦٤٩ Daniel, 1997, 268-288) هذا من جانب، ومن جانب آخر ترى الدراسة الحالية أنه ينبغي على الجامعة المتميزة أن تهتم بالإنتاجية كهدف رئيس في بناء الشخصية، لأن دلالات الحاضر ومؤشرات المستقبل تدل على أن هناك ارتباطاً متزايداً بين التعليم والعمل المنتج، الأمر الذي يدعو الجامعة المتميزة إلى تبني نماذج وصيغ جديدة يتم بموجبها تحويل حياة المتعلم (إنسان

(*) يختلف مفهوم الشجرة التعليمية عن مفهوم السلم التعليمي في أن هذا الأخير له بداية محددة، وتسلسل محدد ونهاية محددة، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له فقط بداية، ولكنه مرن ومتنوع في تسلسله وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلوم والفنون، بل أكثر من ذلك فإن مفهوم الشجرة التعليمية يسمح بهيكلة منفتحة عند نقاط عديدة، يمكن لأي مواطن أن يعاود الولوج منها إلى النظام التعليمي، طبقاً لرغبته ومقدرته (إبراهيم، ١٩٩١، ٥٤؛ مينا، ٢٠٠١، ٤١).

المستقبل) إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة الجامعية والعمل، وهذا يعني أن تكون الجامعة المتميزة أشد ارتباطاً وتفاعلاً، بل واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل تداعياته وتحدياته، وبهذا ينتفي في الجامعة المتميزة وفي المجتمع ذلك التمييز التقليدي بين العمل العقلي والعمل اليدوي والعمل الإداري.

٥- **التعددية في مصادر المعرفة:** وتعني امتلاك الجامعة المتميزة للقدرة على تطوير ذاتها وبنيتها المعرفية، والقدرة على البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتنوعة للمعرفة، من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات وآليات التعليم والتعلم الإلكتروني. وتفعل الجامعة المتميزة ذلك من خلال عدم الاقتصار على كتاب وحيد كمصدر للتعليم والمعرفة في تخصص بعينه، بل يتم التوجيه بشكل متزايد نحو تزويد الطلاب بالمراجع الحديثة وبالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط، هذا بالإضافة إلى: توافر أدوات تعليمية إلكترونية ضعيفة الكلفة عالية الفعالية، والاستمرار في تدريب أعضاء هيئة التدريس على الأدوار الجديدة التي يفرضها الاستخدام المكثف لمصادر المعرفة المتنوعة في عمليات التعليم والتعلم؛ وتطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب مع تعدديه مصادر وعمليات التعليم والتعلم.

٦- **الجودة التربوية:** وتعني أن تعمل الجامعة المتميزة على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة في نظامها التعليمي، ذلك أن ثقافة الجودة هي التي تضمن لنا عملية تقويم وتطوير مستمرة لكل جوانب وأبعاد البيئة الجامعية وفق المعايير والأسس

العالمية. وتحقق الجامعة المتميزة الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العالمية في: طرق وأساليب التعليم والتعلم، المحتوى والمصادر التعليمية، أدوار الجامعة والشراكة المجتمعية، البيئة الجامعية والمناخ الديمقراطي، المنشآت الجامعية والبنى الافتراضية، المسئولية والمساءلة... الخ (فهمي، ٢٠٠٦، ١٢٤١-١٢٤٣؛ ميناء، ٢٠٠٦، ١٦٠٥-١٦١٠).

٧- المستقبلية: وتعني أن تولي الجامعة المتميزة البعد المستقبلي سواء في فلسفتها أو أهدافها أو برامجها أو تنظيماتها أو أساليبها، الاهتمام الذي يستحق، وهنا تشير التجارب العالمية إلى ثلاثة بدائل في هذا الميدان يمكن الاعتماد على أي منها أو الاختيار من بينها في بلورة مكون المستقبل، **الأول**: جامعة المستقبل وهي صيغة جديدة للجامعة تنهض على استشراف المستقبل في المجالات المختلفة في مجتمعها وفي العالم المحيط بها بكل تغيراته (عمار، ٢٠٠٦، ١٩-٢١؛ مينا، ٢٠٠٣، ٨٩-١١٠). **والثاني**: فريق مفكري المستقبل في الجامعة وهو يضم مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس يكونون فيما بينهم ما يعرف بالوعاء الفكري المستقبلي ويناط بهم استشراف المستقبل البعيد محلياً وعالمياً في المجالات المختلفة. **والثالث**: اقتراح أساليب ترجمة هذه الرؤى المستقبلية في أهداف الجامعة وبرامجها ومناهجها، وتضمين مناهج التخصصات، الرؤى المستقبلية المختلفة والمتوقع أن تشهدها هذه التخصصات على المدى القريب والبعيد، بما يفضي إلى تدريب الطلاب على التفكير المستقبلي وإكسابهم مهارات الاستشراف والتنبؤ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ١٥٠).

٨- **الاستمرارية في طرح وتجديد المعارف والخبرات:** وتسعى الجامعة المتميزة هنا في إطار التغيرات العلمية والمعرفية المتجددة وتعدد وقائع الحياة وتشابكها، إلى انتهاج صيغة تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تمكين الطالب من مفاتيح المعرفة وتزويده بقاعدة عريضة ومتجددة من المعارف والخبرات التي تيسر له الانتقال والانسيابية بين أنواع التعليم والتخصصات المختلفة، أو المزاوجة بين التعليم والعمل بحسب مقتضيات التغير وتعقد وقائع الحياة، وقد يكون في الأخذ بأسلوب المداخل البينية Interdisciplinary Approaches أسلوب يساعد على تحقيق ذلك؛ باعتباره يساعد الطالب على: إدراك التداخل والتقارب بين ميادين المعرفة والتخصصات المختلفة، التفكير الشامل والتفكير المنطقي، وتكوين نظرة شاملة للحياة والطبيعة والبيئة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ١٥١).

٩- **الابتكارية في أساليب التدريس:** وتسعى الجامعة المتميزة هنا إلى ابتكار أساليب تدريس تراعي مختلف القدرات العقلية للطلاب والطالبات، وتناسب كل أنواع الذكاء، وتخاطب كل حواس الطالب وعواطفه بالصورة والرمز والعبارة، وبالرياضة والموسيقى، وبالإثارة والرعاية، وبالمزح والأنشطة، بالمكتبة والمعمل.. حيث تستغل كل موارد المعرفة من كتب وموسوعات وكمبيوتر وإنترنت وكل تقنيات التعليم الحديثة.

١٠- **إنتاج وتوظيف وإدارة المعرفة:** وتسعى الجامعة المتميزة هنا إلى استيعاب حضارة عصر المعلومات والانفجار المعرفي وما يعتمل فيه من قوى وعوامل متحددة أفرزت علم التعقيد Science of Complex الذي يؤدي فيه الذكاء

الصناعي والسوبر كمبيوتر فائق القدرة والكيمياء الإحصائية والبيولوجيا الرياضية والتكنولوجيا الحيوية، دوراً مهماً. ويصبح على الجامعة توظيف هذه المعرفة وإعادة إنتاجها، وخاصة بعد أن أصبحت المعرفة هي المكون الأساسي للإنتاج وبعد أن تغير النظام الإنتاجي من الإنتاج الضخم للسلع المادية، إلى الإنتاج كثيف المعرفة.

١١- **ديمقراطية الإدارة والقيادة الجامعية:** مع التغير السريع والمتنامي في البيئة الجامعية زادت الأعباء الإدارية وتفاقمت الصعوبات أمام القيادات الجامعية، وهنا تسعى الجامعة المتميزة إلى تفعيل الإدارة الجامعية في ضوء رؤية مستقبلية تستوعب التغيرات المتجددة وتستشرف المشكلات اليومية، وتمتلك القدرة على فهم واستيعاب المشكلات الإدارية المتلاحقة، بل وتمتلك القدرة على إحداث تغييرات جوهرية في العمليات والبنى الجامعية كلما اقتضت الظروف ذلك بالسرعة المواتية، وهذا يستلزم وجود قائد جامعي متميز يمتلك رؤية في الإدارة المستقبلية تهيئ البيئة الجامعية للعمل، تطلق الطاقات وتعزز الإبداع وتتخطى حواجز البيروقراطية، وهذا يستدعي تفعيل بعض المبادئ الإدارية، مثل: تفويض السلطة، والإدارة التشاركية، وتوزيع المسئوليات، والمساءلة، الأمر الذي يؤدي إلى توسيع دائرة المشاركة وتفعيل المناخ الديمقراطي في الحياة الجامعية.

١٢- **المعالجة التربوية للتوترات الثنائية في بناء الشخصية:** وهنا تسعى الجامعة المتميزة في إطار تعزيز الأصالة وتنمية الابتكار والتمسك بخير ما في الماضي في صلته بالحاضر والمستقبل، إلى معالجة الإشكاليات والتوترات الثنائية في تكوين العقلية العربية، والتفكير في صيغ وخلول حضارية لمعالجتها تربوياً.

وتتمحور أهم هذه الإشكاليات والتوترات الثنائية فيما يلي (السنبل: ٢٠٠٤، ٢٤٦؛ أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ١٣٨):

أ. التوتر بين العالمي والمحلي: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره وعن استمرار مشاركته في حياة أمته وحياة مجتمعه المحلي.

ب. التوتر بين الكلي والخصوصي: كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة ومواطن، وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة والتطورات الجارية لانتشار "ثقافة عالمية".

ج. التوتر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات وبناء الاستقلال الذاتي على مستوى المجتمع والفرد وفي تكامل مع حرية الغير وتطوره.

د. التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير: كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية بينما تتطلب الكثير من المشكلات إستراتيجية متأنية. وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية.

ه. التوتر بين الروحي والمادي: كيفية إحداث التوازن بين القيم الروحية والأخلاقية وسعي الفرد والمجتمعات نحو الاستحواذ المادي.

١٣- **القابلية للتغيير والتقويم الذاتي وإعادة الهيكلة:** وهنا تمتلك الجامعة المتميزة في ضوء رؤيتها للمستقبل والتغيرات العلمية والمعرفية المتلاحقة، القابلية للتغيير والمراجعة الدورية للتقويم الذاتي لبرامجها العلمية وقدرتها المادية والمعنوية (النصبي، ٢٠٠٦، ١٢،٨٣)، والقدرة على إحداث تغييرات جذرية في بنية النظام التعليمي

وإعادة هيكلته ليتمكن من استيعاب هذه الرؤية بأبعادها المختلفة، ومن ثم استحداث صيغ تعليمية وتخصصات وأساليب تتواكب معها.

١٤- التنافسية: في سياق التحولات العالمية وخاصة الاقتصادية منها، بدأ التأكيد على أهمية توافر ميزات تنافسية بين الأفراد والمؤسسات، بل والدول، وقد انعكست هذه الميزات على التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، وهنا تسعى الجامعة المتميزة في إطار من التنافسية إلى إحداث تغييرات إستراتيجية في سياسات أدائها حتى تتمكن من الحصول على الاعتمادات المالية اللازمة للاستحواذ على الريادة والتميز وجذب أكبر عدد من الطلاب.

ومن المتوقع أن تتزايد المنافسة بين المؤسسات الافتراضية في مجال التعليم الجامعي أكثر من المنافسة الحادثة بين الجامعات التقليدية، بحيث تسعى كل منها للحصول على ميزة تنافسية ولو وحيدة ترتبط إما بالطلاب أو الأساتذة أو البرامج أو الوسائط أو البنية الأساسية أو السوق المجتمعي... الخ، خاصة مع التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات ونمو الشبكات المحلية والعالمية التي عملت على تآكل سلطة الموقع الجغرافي الفعلي على الطلاب من جهة، وعلى اتساع نطاق الاختيار أمام الطلاب للحصول على خدمة تعليمية جامعية عالية الجودة وملائمة لقدراتهم المالية ولطموحاتهم العملية من الجهة الأخرى. ومن الآليات المساعدة على توفار مثل هذه الفرص للطلاب وجود عدد من التجارب لبنوك الاعتماد الأكاديمي، والوكالات التي لا تقوم بتقديم المقررات أو الخدمات الطلابية فحسب ولكنها، تعمل أيضاً على تقديم ما يحتاجه الطلاب ليصبحوا ضمن قوائم الاعتماد وترشدهم حول كيفية تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم الأكاديمية (احمد، ٢٠٠٦، ١٦٥؛ yan & others 2000 150).

١٥- **الشراكة المجتمعية:** يؤكد تقرير اليونسكو حول تربية القرن الحادي والعشرين على مبدأ الشراكة المجتمعية، وتوسيع المشاركة الشعبية المجتمعية في إدارة الأنظمة التربوية سواء في التخطيط للتعليم أو إدارته أو تحويله، فالتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني أصبح أمراً ضرورياً، إذ أثبتت التجربة الدولية أن الحكومة، أية حكومة، مهما أوتيت من قدرة مالية، لا تستطيع بمفردها تمويل التعليم وإدارته لتفي بالطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، خاصة في ظل الانفجارات السكانية، وفي ظل ارتفاع كلفة التعليم خاصة في الجوانب المرتبطة بتجويد نوعيته. كما أن الاتجاهات الحديثة تدعو للتوسع في إشراك المجتمع المدني والمحلي، وأسر الطلاب ورجالات المجتمع في الحوار والنقاش حول السياسات التعليمية، وتخطيطها وتقويمها باعتبار التعليم وطنا مشاعا (السنبل، ٢٠٠٤، ٢٤٦)، وفي ضوء ذلك تسعى الجامعة المتميزة نحو توسيع المشاركة المجتمعية في عمليات التمويل والتخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة.

١٦- **الافتراضية:** وتعني الوجود الافتراضي للجامعة المتميزة، فإلى جانب وجودها المادي الملموس، يكون لها وجودها الافتراضي على شبكة الإنترنت كصيغة علمية مستحدثة تقوم بإتاحة الفرص التعليمية الجامعية للطلاب، مستخدمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتوصيل خدماتها وبرامجها ومقرراتها المتسمة بالتدعيم والاعتماد الأكاديمي، وكذا تضم جميع الخدمات والأنشطة

المطلوبة لكونها جامعة مثل الإدارة وتسويق الخـدمات الجامعيـة، والتسـجيل للطلاب، وتحديد الرسوم الدراسية وغيرها.

والجامعة الافتراضية كمؤسسة تجمع بين مميزات ما تقدمه الجامعات التقليدية من رسالة أكاديمية، وبين الاحتمالات والامتيازات المتوافرة للجامعـة بواسـطة تكنولوجيـا الاتصالات والمعلومات، لتقديم المواد التعليمية عبر وسائط متقدمة ودون الحاجـة لتأكيـد اللقاء وجهاً لوجه، ومن ثم تتيح هذه الجامعات مدى متسعاً من المقررات التـي اصـطلح عليها كمضامين تعليمية إلى جانب كل ما يوجد على الشبكة العالمية للمعلومات والمرتبطة بالعملية التعليمية والبحثية للطلاب والأساتذة (احمد، ٢٠٠٦، ٦٥٢-٦٥٣؛ محمد والحسيني، ٢٠٠٣، ٢١٠-٢١١؛ Lane others 2000 55-56).

ويضاف إلى تلك المعايير، معايير الكفاءة وتطوير الأداء (نصر، ٢٠٠٦، ١٢٢٦؛ الشربيني، ٢٠٠٦، ٦٧٦-٦٧٨) **والانجاز الأكاديمي** (ديفيز، ٢٠٠٠، ١٧؛ عبد الجواد، ٢٠٠٢، ٣٦). **والتي ترتبط ارتباطـاً مباشراً بالإنتاجية والتنافسية والاستمرارية والشراكة المجتمعية، بل وتعتمد في تحقيقها على تحقيق كل المعايير السابقة.**

وبالتالي تلك هي المعايير التي رأت الدراسة ضرورة توافرها في التعليم الجامعي المتميز ومن ثم في الجامعة المتميزة. هذا مع الوعي بأن قدرة الجامعـة المتميـزة علـى الارتقاء بتلك المعايير، يرتبط ارتباطاً قوياً بمخرجات التعليم العام التي تمثـل مـدخلات التعليم الجامعي، فمنظومة التعليم الجامعي تؤثر وتتأثر بمنظومة التعليم العـام (نبيـي، ٢٠٠٦، ١٢٣٩)، الأمر الذي يقتضي – حتى نصل إلى التميز في التعلـيم الجـامعي – أن نراعـي تحقيق التميز في التعليم العام.

وهنا يرى حامد عمار أنه "يمكن أن نفكر في القاعدة المتميزة من التعليم العام للالتحاق بهذه الجامعة، وطبعا أول رد فعل لهذه الجامعة هو القول بأنها ضد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة، وبالعكس هذا هو عين المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، لأنه عندما يوجد تميز من تكافؤ الفرص التعليمية لهذا التميز يكون هناك مساواة، وهذا يتطلب مدارس للتعليم المتميز بشرط أن يتم الالتحاق بها بناء على القدرات المتميزة لا القدرات المالية وغيرها" (عمار، ٢٠٠٦، ج٢- التعقيبات، ١٥٥١).

المبحث الثالث

دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو جامعة متميزة

تؤكد الشواهد أن المستقبل في عالم اليوم والغد مشحون بعواصف التغيير في الأفكار والتوجهات والأيديولوجيات والمصالح والرغبات بحيث يصعب الإمساك بمعالمه وخصائصه، ومع زخم متغيراته العلمية والتكنولوجية فضلاً عن السياسية والاقتصادية مع تدفقها ومفاجآتها التي يتعذر توقعها، أصبحت مجاهيل المستقبل أكثر من معلومة،حتى قيل أننا نعيش في عالم اللايقين، وأن الشيء الوحيد الذي يمكن توقعه هو القدرة على "اللاتوقع" لكن علينا مسئولية المشاركة في صنع مستقبلنا حتى لا نتركه للزمن، أو ليصنعه لنا غيرنا.

لكن هذا الغموض وعدم اليقين والتعقد لا ينبغي أن يحول دون مواجهة السعي إلى إعمال الفكر والاستعانة بدروس التاريخ وتجاربه، من أجل التشخيص والتدبر فيما يمكن أن يكون عليه النموذج المتميز لمستقبل الجامعة، وهذا يتضمن صياغة وظائفها نحو

تعليم المستقبل واحتمالاته، ودورها في إعداد الثروة البشرية للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين، ولعل ما يواجه المنظومة التعليمية وفي قمتها مؤسسة الجامعة من فواعل التغيير ومثيراته الخطيرة يمثل فرصة واعدة لإعادة بناء نموذج متميز، نموذج جديد بمفاهيمه وتصوراته وبنيته ووظائفه يحقق كفاءتها وفاعليتها ودعمها في قيادة عملية تشكيل المستقبل ذاته؛ ومن مبررات ذلك السعي ما تتعرض له جامعتنا من نقد وتشكيك في تحمل مسئوليتها حتى في أداء أدوارها التقليدية، ومن حيث اشتباكها مع قضايا مجتمعها بما يمكنها من القيام بدورها المأمول في قيادة مسيرة النهضة، وتحديث الفكر، وإنتاج المعرفة (عمار، ٢٠٠٦، ٢٠).

لذا فإن الحديث عن جامعة متميزة يقودنا بالضرورة إلى تحديد مختلف الدواعي والتحديات التي تواجه الجامعات، والتي تقتضي البحث المتواصل والسعي الحثيث لتغيير نموذج الجامعة الحالي، في استجاباتها لسياقاتها الجديدة مواءمة وتوظيفاً، من أجل استشراف عناصر ومفردات قد تفيد في تحديد ملامح الجامعة المتميزة.

وفي ضوء ذلك تقسم الدراسة تلك الدواعي والتحديات إلى ثلاثة محاور، هي:

- دواعي تربوية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية).
- دواعي مجتمعية وعالمية لها انعكاساتها على التعليم (أزمة المجتمع).
- دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي في مصر (أزمة التعليم الجامعي).

أولاً: دواعي تربوية عامة تستلزم ضرورة فلسفة التميز (أزمة التربية):

إن تجديد التربية وتجديد سماتها ومقوماتها في عصر متغير دوماً، يظل مطلباً متجدداً يحتل مركز الصدارة في البلدان المتقدمة نفسها، الذين أعلنوا أن التربية من أجل القرن الحادي والعشرين، ينبغي أن تكون تربية للجميع، وأن تكون متعددة الأشكال

مرضية للتنوع الثقافي والسلالي للجنس البشري، ومحققة لجميع رغبات الفئات الاجتماعية والمهنية والطائفية، وكذا متطلبات الفرد الروحية. ومن هنا يحدد البعض ستة معالم للتربية المرجوة من أجل التغيير، هي: مرونة النظام التربوي، الأخذ بالتربيــة المســتمرة، بنــاء القدرة لدى المتعلم على التعلم الذاتي، ربط التربية بحاجات العــالم المتغيــرة والمتجــددة، تجديد تقنيات التعليم، ربط التربية بالتراث الثقافي العربي والعالمي (عبدالدائم، ١٩٩٨، ١١٠).

وفي ضوء ذلك ثمة مجموعة من الدواعي والتحــديات التــي تعيشــها التربيــة العربية، والتي تشكل في مجملها ما يسمى بأزمة التربية العربية، التي لها انعكاساتها على حركة المجتمع بصفة عامة، وعلى مؤسساته التعليمية وتوجهاته المستقبلية بصفة خاصــة، وتتمثل أهم الدواعي والتحديات التربوية، فيما يلي:

١- **ضبابية فلسفة التربية:** فلسفة التربية، تمثل الجهد الفكري الذي يســتخدم طريقــة النظر الفلسفي في مناقشة المفاهيم السياسية التي تقــوم عليهــا الحيــاة التربويــة، ومحاولات رسم صورة لما ينبغي أن يكون عليه العمل التربوي. وبالتــالي يمثــل وجود فلسفة للتربية ضرورة لحركة تربوية رشيدة، وحينما لا يكون هناك فلســفة تربوية توجه العمل التربوي، يكون الإصلاح والتجديد التربوي ضرباً من التخــبط والارتجال والوقوع من جديد في الأخطاء القديمة وإعادة التجارب الفاشــلة (تركي، ١٩٩٣، ٣٥).

وتعاني التربية العربية من عدم وجود فلسفة تربوية عربيــة واضــحة المعــالم، فأقطار المجتمع العربي أخذت بفلسفات تربوية متعددة استعارتها من مجتمعــات غربيــة وانعكست آثار هذه الفلسفات على حركة التربية بصفة عامة، وتجلى ذلك في نقل الكثيــر

من التجارب التربوية العالمية والأخذ بتطبيقات مختلفة لهذه الفلسفات، دون نظر كاف إلى مدى اتفاق هذه التجارب وتلك التطبيقات مع واقع أقطار المجتمع العربي وإلى أي مدى تختلف عنه (النقيب،١٩٩٥، ٨٣).

وبالتالي لم تستطع التربية العربية بأي من هذه الفلسفات المستعارة أن تحقق الغاية المنشودة منها، بل وتعيش أزمة كبيرة في ظل غياب فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم، وفي ضوء ذلك جاءت ضرورة الحديث عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي لاستشراف الأسس الفلسفية لمستقبل التعليم الجامعي، وتحديد المسارات المنهجية لتحقيقها.

٢- **فقدان أهداف (غايات) كبرى للتربية:** حيث أن تحديد أدوار المؤسسات التربوية وتنظيم آلياتها وأدواتها من مناهج وطرائق وتقنيات ونشاطات وغير ذلك، يفرض وجود أهداف أوغايات كبرى للتربية تشتق منها مؤسسات التربية أهدافها، وتحدد محتوياتها ووسائلها وطرائقها، ويصدق ذلك على وضع المناهج والمحتويات الدراسية في التعليم، شأنه شأن أي مؤسسة من مؤسسات العمل التربوي، وأي مقوم من مقوماته، فيصدق ذلك على المعلم وإعداده، وعلى الإدارة التربوية، وعلى النشاطات التعليمية وغيرها، فكل ذلك يحتاج إلى مرشد ودليل سواء في وضعه أو تعديله أو تطويره، وهذا كله يقتضي وجود أهداف أو غايات كبرى للتربية تشتق من فلسفة التربية.

٣- **هامشية وجزئية التجديد والإصلاح التربوي:** فمع سرعة التغيرات المتلاحقة على كافة المجالات الحياتية، خاصة في العقود الثلاثة الأخيرة، انطلق شعار التجديد والإصلاح التربوي، وتطرق إلى الكثير من الأمور المرتبطة ببنية النظام التربوي.

وبرزت حركات تنادي بمجتمع بلا مدارس(*) وبالتالي تحطيم جدران الصنف، واللجوء إلى التقنيات الحديثة، وإلغاء الانتقال التدريجي من صف إلى صف (non graded school)، وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين (Team- Teaching)، والمدرسة في الهواء الطلق، وبالتعليم عن بعد...إلخ، ولا شك أن مثل هذا التجديد والإصلاح التربوي يستلزم توافر معايير علمية وقيم يستند إليها، أي يحمل فلسفة كاملة وراءه، وهي في جزء كبير منها حصاد التقدم العلمي التقني في العصر الحديث، مع ما يحمله من نظرة إلى الإنسان (عبدالدائم، ١٩٩١، ١٦).

وبالتالي فإن التجديد والإصلاح التربوي يتطلب أولاً فلسفة واضحة المعالم، ومعايير وقيم يستند إليها. هذا وتدل الشواهد التربوية للواقع المعيش على أن عمليات التجديد والإصلاح التربوي، تتم بشكل جزئي هامشي، يفتقد للرؤية الفلسفية والمعايير العلمية، والمنظومة القيمية التي توجهه.

٤- عشوائية الرؤية في بناء المستقبل: بعد ولادة "علم المستقبل" والدراسات المستقبلية شاع في العقود الأربعة الأخيرة ذلك النزوع إلى السيطرة على المستقبل في شتى مجالاته، وإلى الإمساك بزمامه، وبالتالي إلى أن يقود الإنسان حياته بيده

(*) نادى بها: فان إيلتش Illich، وبولو فريري Paulo Freire، وريمر Everett Reimer، ومن أشهر مؤلفاتهم ما يلي (عبدالدائم، ١٦، ١٩٩١):

Ivan Illich, Deschooling Society, World Perspective: 44 (New York: Harper and Row, 1971)

وقد كتب ريمر كتاباً في الاتجاه نفسه يحمل عنواناً مشابهاً هو: موت المدرسة:

Everett W. Reimer , School is Dead: An Essay on Alternatives in Education , Penguin Education Specials (Harmondsworth. Eng.: Penguin. 1971).

ويخط تاريخ مستقبله بنبوءاته وتحسبه (prospective) وإسقاطاته، والدراسات المستقبلية هذه، رغم كونها لا تزعم لنفسها صفة العلم الدقيق، لها أصولها ومبادئها التي تتطور يوماً بعد يوم، لاسيما بفضل ما تتيحه الأجيال الجديدة من الحاسبات الالكترونية من طاقات، وهي بذلك تساعد على استشراف المستقبل، وترسم " المشاهد" الممكنة والأكثر احتمالاً وتزيد بالتالي من قدرة الإنسان على التحكم في تلك " المشاهد" وعلى التأثير في المستقبل وبنائه (عبدالدائم، ١٩٩١، ١٩-٢٠). ورغم ذلك لا تزال عمليات التجديد والتغيير التربوي في مجتمعنا، تتم بشكل بطيء ضعيف الاعتماد على الدراسات المستقبلية نظراً لضعف الإيمان بجدوى وضرورة الدراسات المستقبلية وقدرتها على استشراف المستقبل، وقد يرجع ذلك بالأحرى إلى ضعف إيمان القيادات السياسية بالبحث العلمي بشكل عام، وإلى افتقاد قدرة وإمكانية المؤسسات التربوية وخاصة مؤسسة التعليم، وعلى الأخص مؤسسات التعليم الجامعي في استشراف المستقبل وبنائه، الأمر الذي يبرر ضرورة التأصيل لجامعة متميزة تؤمن بالمستقبل وتقوم على استشرافه والمشاركة في بنائه وفق أسس وغايات تربوية.

٥- **حتمية خيار التقدم وإلا المزيد من التخلف:** فالهوة بيننا وبين البلدان المتقدمة لا يمكن تجاوزها إلا إذا حققنا نقلة نوعية واسعة نستطيع بفضلها أن ندخل عالم الثورة العلمية وآفاق التكنولوجيا الجديدة دون إبطاء ودون تريث، عند مراحل أصبحت من مخلفات الزمن. وبعض المفكرين والاقتصاديين يرون في هذه النقلة المباشرة الفرصة الوحيدة المتاحة أمام الدول النامية (كما ذكر ذلك "موريس جيرنييه Maurice Guernier" في كتابه الذي يحمل عنواناً معبراً:" الفرصة الأخيرة أمام

العالم الثالث"، فإما أن تسير هذه البلدان سيراً مباشراً نحو الثورة الجديدة وإما أن تظل متخلفة عن الركب تخلفا يزداد اتساعاً مع ازدياد تسارع الثورة الجديد). والبلدان العربية مهيأة بإمكاناتها المادية والبشرية للاضطلاع بهذه المهمة، إن هي عزمت أمرها على أن تدخل الحضارة الحديثة من بابها العريض، وعلى أن توظف طاقاتها من أجل بناء مشروع عربي حضاري متقدم أصيل وحديث، يرد إليها بضاعتها ويجعل لها في بناء الحضارة العالمية دوراً ونصيباً (عبدالدائم، ٢٠٠٠، ٢١٥)، وهذا يفترض من المجتمع المصري فوق توظيف الطاقات المادية والمالية والبشرية لهذه الغاية، توظيف العقل المبدع والفكر الخلاق، وتفجير القدرة الإبداعية لدى المواطن المصري بشتى الوسائل، وعلى رأسها التربية، وفي قمتها التعليم العالي وعلى الأخص التعليم الجامعي.

نخلص مما سبق، إلى أن أدوار ومسئوليات التربية الآن تختلف عن الماضي اختلافاً جوهرياً، فبينما انحصر دورها في الماضي في نقل غايات المجتمع على نحو ما خطط لها ذلك المجتمع، عليها اليوم أن تسهم بشكل فعال في صياغة تلك الغايات لمواجهة المشكلات التربوية المتعددة على المستوى الكمي والنوعي، وعليها إعادة صياغة الإنسان وصياغة عقله ليستوعب علوم العصر ويتفاعل معها، وينقد الواقع ويحلل مشكلاته، ويستشرف المستقبل، ويشارك في صنعه.

ثانياً: دواعي مجتمعية – عالمية (أزمة المجتمع):

يعيش المجتمع الإنساني ثورة من التحولات المتسارعة، التي تختلف قوة وضعفاً من وقت لآخر، ومن مكان لآخر، فمع حلول القرن الحادي والعشرين انتاب العالم ثورة من التغيرات المتلاحقة، السياسة والاقتصادية والبيئية والثقافية والتربوية وغيرها، ومرجع هذه التغيرات قد يتنوع بين التطورات العلمية والتقنية الهائلة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستخدام الموسع للطاقة النووية، وغزو الفضاء، وهندسة الجينات، والانفجار المعرفي، والتغير الاجتماعي المتسارع وصولاً إلى العولمة بآلياتها.

ويمكن بلورة أهم الدواعي والتحديات المجتمعية والعالمية التي تشكل أزمة المجتمع المصري، والتي لها انعكاساتها على نظام التعليم بصفة عامة وعلى التعليم الجامعي بصفة خاصة، فيما يلي:

١- **ضآلة حجم ذوي الكفاءات العالية:** هناك تدني في نسب الحاصلين على تعليم عالي في قوة العمل حيث لا يتجاوز في المتوسط ٨% في مجمل الأقطار العربية وفي أحسن التقديرات لعام ٢٠٠٢، ثم أن متوسط نسبة القيد بالتعليم الجامعي فيها لا يتعدى ١٧% من فئة العمر المناظرة من السكان (١٨–٢٣ سنة) ومع التفاوت فيما بين الأقطار العربية فإن أعلى نسبة تصل إلى حوالي ٣٢%. وحتى تتضح المفارقة في هذا المستوى بالمقارنة، نجد أن النسبة قد بلغت في كوريا الجنوبية ٧١%، وفي إسرائيل ٥٠%، وفي كندا ٨٠%، وفي أمريكا ٧٠%. والاتجاه العالمي هو بذل الجهود نحو التوسع في التعليم الجامعي العالي، باعتباره القناة الرئيسية لتخريج القوى العاملة المهيأة والمعدة للدخول في عالم الإنتاج والخدمات كثيف المعرفة.

ومع توقع تزايد الطلب على التعليم الجامعي، العالي حاضراً ومستقبلاً تبدو فرصه الراهنة في الاستيعاب أقل بكثير هذا فضلاً عما يوجه إليه من نقد لتدني مستوى ونوعية مضامينه من حيث الحداثة والقيمة النوعية المجتمعية ومطالب سوق العمل. والخلاصة أننا في مرحلة تاريخية توجهها المطلوب في هذا الجانب من التعليم الجامعي العالي أن يكون كثيف العدد كثيف المعرفة؛ كثيف العدد لتكوين كتلة حرجة عريضة من ذوي الكفاءات العالية، تمتلك مستوى معرفياً يجعلها قادرة على الوفاء بمسئوليات التطوير والنماء الاجتماعي (عمار، ٢٠٠٦، ٢١).

٢- **الثورة المعرفية ومجتمع المعرفة:** مجتمع المعرفة، هو ذلك المجتمع الذي يتميز بقوته في أربعة قطاعات أساسية، هي (دياب وجمال الدين، ٢٠٠٦، ٦٤):

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الملكية الفكرية والعلامات التجارية والإعلانات والخدمات المالية.
- قواعد البيانات وخدمات الترفيه.
- التكنولوجيا الحيوية.

ولقد أدى ذلك إلى تغيير مكونات المجتمع، وطبيعة الاقتصاد، وعمليات الاتصال، لتعتمد كلها على المعرفة واستخدام شبكة الانترنت، وقد فرض ذلك تحدياً على أن تعيد الجامعة التقليدية تقييم منطق وجودها سواء في أداء العملية التعليمية أو في البحوث أو في الإدارة أو فنون المكتبات الرقمية، ومع أن جامعاتنا قد استجابت بدرجات بطيئة ومتفاوتة للتقدم التكنولوجي في العقود الماضية، إلا أن ما نعيشه اليوم من التدفق المذهل والمتواصل من الموارد المعرفية، يمثل ظاهرة غير مسبوقة لم تعهدها المؤسسات التربوية

من قبل، مما يضعها في أزمة الاستجابة لها كما هو الحال في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وما يجري فيها من محاولات التصحيح والتكيف الهيكلي إنتاجا وخدمات (عمار، ٢٠٠٦، ٢٣).

٣- الزيادة السكانية: الزيادة السكانية في مصر تهدد بشكل صارخ كل جهود التنمية، وتقضي على فرص الأجيال المقبلة في حياة أفضل، وتمثل تحدياً على أمن مصر القومي، فقد بلغ عدد السكان عام ١٩٨١م حوالي ٤٤ مليون نسمة، ووصل إلى ٦٩,٥ مليون عام ٢٠٠٣م بمعدل زيادة يصل إلى مليون وثلاثمائة ألف نسمة سنوياً، ومن المتوقع أن يصل عدد السكان إلى حوالي ١٠٠ مليون نسمة عام ٢٠٢٥م. وقضية الزيادة السكانية تنعكس بزيادة وتكدس أعداد الطلاب في كافة مراحل التعليم (بشير، ٢٠٠٦، ١٥٤٣)، وتؤكد الدراسات على أن إجمالي المقيدين بالتعليم العالي قد بلغ (١٥٥٢٦٢٢) طالباً في عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ مقابل (٦١٢٨٤٤) طالباً في عام ١٩٩٤/٩٣، أي بزيادة نسبية قدرها (٢٥٣%) خلال عشر سنوات، على أن عدد الطالبات قد زاد برقم قياسي قدره (٣١٨%) مقابل (٢١٤%) للطلاب الذكور (زاهر، ٢٠٠٦، ٦٩). وتؤكد الدراسات السكانية على أن هناك تزايداً في أعداد الطلاب الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المقابلة للتعليم العالي، وهؤلاء سوف يصبحون ملتحقين دائمين بالتعليم العالي، خاصة مع عدم قدرة الدول على تخفيض معدلات القبول بها لعدم الإضرار ببرامجها التنموية والاجتماعية (احمد، ٢٠٠٦، ٦٤٥)، مما يدفع للبحث عن نظم تعليمية جديدة وآليات وطرق غير تقليدية وفكر غير نمطي وفلسفة جديدة للتعليم الجامعي تعالج الطلب المتزايد عليه، في إطار

الاستثمار الأمثل للتقنيات المتجددة، ومن هنا جاءت أهمية فلسفة التميز والاتجاه نحو جامعة متميزة.

هذا وإن كان هناك اتجاه آخر – تميل إليه الدراسة – يرى أن الزيادة السكانية ليست مشكلة وأنها في الواقع مشكلة كثافة سكانية، حيث أن معظم سكان مصر يستوطن حوالي ٦% من مساحة مصر، وأن معدل الإنجاب في بداية الثلاث سنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين وصل إلى ٢,١% لكل زوجين، مع ارتفاع نسبة العزوف عن الزواج حيث يصل عدد من تجاوز سن الثلاثين دون زواج حوالي ٢٧ مليون سنة ٢٠٠٣م إذن ما المشكلة؟ المشكلة أن الخطاب السياسي يتعامل مع البشر باعتبارهم عبءاً ومشكلة، دون الأخذ في الاعتبار أنهم ثروة واستثمار، يمكن الاستفادة منه داخل المجتمع، وخارجه في الدول المجاورة، ومن جهة أخرى فقدان وجود سياسات تستهدف تنمية القدرات والطاقات وإتاحة فرص التميز للجميع، وافتقاد سياسات تؤكد على القدرات الإبداعية وتنميها بدلاً من الاعتماد على التذكر للمعلومات المتعلقة بتاريخ العلم التي تستهدفها الاختبارات التحصيلية (اندراوس، ٢٠٠٤، ٩).

٤- **تغيرات سوق العمل وتحولات الوظائف:** في بيئة العمل أصبح التوظيف الخارجي أحد أساليب الحياة ففي عام ٢٠٠٠م كان هناك ٥٠% من العمال في الولايات المتحدة الأمريكية يعملون من منازلهم فيما يطلق عليه المؤسسة القومية للعمل من البيت (The National Home Businesses Association)، وتتعدد الجهود لتدعيم وتعزيز هذه المؤسسات وهذا الاتجاه في مجالات متعددة، مما انعكس على التعليم الجامعي، ودعا لتفعيل شبكة الاتصالات في الحرم الجامعي كشبكة تعليمية يمكن الاعتماد

عليها في توصيل الرسالة الجامعية، خاصة أن كثيراً من الطلاب في بعض الدول المتقدمة لا يعيشون في الحرم الجامعي بشكل دائم، ويعتمدون في مواصلة تعليمهم على جزء من تكنولوجيا المعلومات (احمد، ٢٠٠٦، ٦٤٣) وتفرض قوى السوق مستوياتها ومواصفاتها العالمية في كل مستويات العمل والأداء والقدرة على الدخول والمنافسة في السوق العالمية بل وفي السوق المحلية أيضاً، وهذا يعني بكل إلحاح مستويات عالمية من المعرفة تستوعب الثورة المعرفية الجديدة والمتجددة، وتوظيف آلياتها التكنولوجية المتقدمة مع الخبرة والدراية بكل مطالب الإدارة الفعالة، وقيم الجهد التعاوني المشترك والمتكامل، هذا فضلا عن إنتاج المعرفة المتولدة من البحوث والدراسات وبخاصة ذات الطابع التطبيقي الذي يمكن أن تصب نتائجه في مؤسسات الإنتاج والتنمية الاقتصادية والبشرية، وهذا يتطلب بالضرورة إقامة آليات لتوظيف هذه المعرفة ونقلها إلى مواقع العرض والطلب على البحوث والمعرفة والخبرات الجديدة لكي تدعم قدرة الاقتصاد القومي على التنافس العالمي (عمار، ٢٠٠٦، ٢٤؛ زاهر ٢٠٠٦، ٧٠-٧٥).

إن هذه التحولات والتوجه الجديد في بيئة العمل تقتضي إحداث تحولات أخرى في شكل المكان الذي تقدم فيه خدمة التعليم العالي، وعلى حدوده الزمانية وعلى طبيعة المادة المقدمة خلال برامجه وعلى الوسائط المستخدمة لتوصيل هذه المادة وعلى شكل الطلاب الذين يتلقونها، وعلى المعلمين والمرشدين الموجهين للعملية التعليمية، وعلى وسائل التقويم واستمراريتها لتأكيد جودة الفرص التعليمية المقدمة واستمراريتها.

٥- **ثورة التكنولوجيا الرقمية:** تواصل التكنولوجيا الرقمية صعودها السريع بينما ستستمر التكنولوجيا الرمزية في التدهور، ويزداد معدل أدائها بنسبة ثابتة، كما تتضاعف سرعتها كل ١٨ شهراً تقريباً، ومن المتوقع أن يؤثر هذا التصاعد على تقليل زمن التعلم بحيث يوظف الزمن بطريقة جيدة تثري أنماط التجارة والأعمال في تفاعل مع التعليم، كما يتوقع تزايد معدلات الاختراق التكنولوجي لعالمي البيت والعمل. وقد امتد تأثير تلك التكنولوجيات وما صاحبها من تطورات سريعة وممتدة إلى الأنشطة الجامعية البحثية والتدريسية والاستثمارية وتزداد حاجة الجامعات إلى مثل هذه التكنولوجيات في المستقبل القريب نظراً لحدوث تحولات أساسية فيها، يمكن رصدها فيما يلي (نادر، ٢٠٠٦، ١٦٥-١٦٦):

- التحول من المؤسسة التعليمية التي تركز على المقررات الدراسية إلى الاهتمام بالطالب، حيث إن الجامعة لا بد أن تنضم إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الخاصة والعامة) في بذل الجهود نحو تقديم مختلف الخدمات للطلاب.
- الإتاحة: حيث إن التعليم العالي لا بد أن يكون متاحاً لمعظم المواطنين، وذلك يتطلب التخفيض في رسوم التعليم، وارتفاع قيمة المعونات التعليمية.
- التعليم مدى الحياة: والذي يعكس الرغبة في الاستمرار في تعليم الفرد نفسه والالتزام بتحقيق جميع الفرص والإمكانيات التي تتيح التعليم والتدرج فيه مدى الحياة.

- الشبكة الممتدة: حيث إن جميع مستويات التعليم يجب أن تترابط وتتحد معاً بحيث إن المتعلمين ليس عليهم الارتقاء من مستوى إلى آخر، ولكن الاعتماد على وجودهم في نفس الموقع التعليمي من أجل ارتقاء هذه المستويات التعليمية.
- التعليم اللامتزامن: وهو الذي لا يرتبط بالزمان والمكان المحدد، ويؤدي إلى إتاحة العديد من الفرص التعليمية التي تلبي احتياجات المتعلمين وتراعي أساليب حياتهم.
- التعليم النشط التعاوني: ويمثل المعالجات الجديدة التعليمية التي قد تلائم الأميين والكبار وتعتمد على التعليم بالوسائل الرقمية.
- التنوع والتنويع: حيث إن التعليم العالي لا بد أن يخدم قطاعات عديدة من المجتمعات ومن الطبقات المتنوعة في سبيل تلبية احتياجاتهم وأهدافهم المختلفة.

٦- **تجاوزات مجتمع ما بعد الصناعة:** يعد المفكر الأمريكي "ديفيد ريزمان" أول من استخدم هذا التعبير عام ١٩٥٨م عندما كان يفكر في مجتمع الفراغ والمشكلات الاجتماعية التي ربما تطفو على السطح لأول مرة في التاريخ الإنساني، على أن عالم الاجتماع "دانييل بل" هو أول من أكسب هذا المصطلح الأهمية والدلالة التي يشار إليها الآن. ويقدم "بل" تعريفاً محدداً لمجتمع ما بعد الصناعي من خلال خمسة أبعاد، هي (زاهر،٢٠٠٠، ١٧):

- قطاع اقتصادي: التغيير من إنتاج السلع إلى توفير الخدمات.
- التوزيع المهني: التفوق المهني وطبقة التكنوقراط.

- المبدأ المعرفي: تمركز المعرفة النظرية كمصدر للاستحداث وتكوين سياسة المجتمع.
- التوجيه المستقبل: التحكم والتنبؤ التكنولوجي.
- اتخاذ القرار: ابتداع التكنولوجيا الذهنية الجديدة.

ومجتمع ما بعد الصناعة" بهذا الشكل "تجاوز كيفي" للثورة العلمية التكنولوجية وإن كان في الوقت نفسه استمرار لاتجاهات ظاهرة منبثقة من طبيعة المجتمع الصناعي. فمجتمع ما بعد الصناعة لا يقتصر على الانتقال من هموم الإنتاج إلى تأكيد سيادة القطاع الثالث، أي قطاع الخدمات على باقي القطاعات الزراعية والصناعية بل إن هناك تكهنات ببزوغ قطاع رابع، يتجاوز قطاع الخدمات ويهتم بالنشاطات العلمية والفنية والدينية، والثقافية والرياضية والترفيهية ولا تهتم بالربح أو بالإنتاج المادي، والبعد الثاني أن قادة مجتمع ما بعد الصناعي لن يكونوا من الساسة والعسكريين، بل هم العلماء وخبراء الرياضيات والاقتصاديين وعلماء الاجتماع، أي أولئك الذين يطبقون "التكنولوجيا الذهنية الجديدة" والتي كانت نتاجاً لاستخدام العقول الإلكترونية والذين يطلق عليهم طبقة "التكنوقراط" والذين بدأت سيطرتهم على المجتمع تتفاقم.

ولما كان عديد من دراستنا الجامعية لا تزال متحوصلة في هياكلها التقليدية الفضفاضة، وبرامجها التعسفية وأهدافها القاصرة، فإننا ندعو إلى التحرك نحو هذه الحضارة الكونية القادمة سعياً نحو تقريب الفجوة بين الجامعة والمجتمع، وبات من الضروري أن يتجه الفكر الجامعي "المتنور" بصورة متزايدة نحو المستقبل عما هو قائم الآن، فيصوغ من جديد خريطة نظمه في إطار رؤية مستقبلية تنطوي على سياسات

وخطط وبرامج بديلة تستطيع أن تتواكب مع مقتضيات الفكر المستقبلي السائد، وأن تتجنب كارثة التخلف عن التحولات العميقة في حضارتها، وهذا بالضرورة يتطلب منا أن نبحث عن وسائلنا وغايتنا في المستقبل، بدلاً من أن نبحث في الماضي (زاهر، ٢٠٠٠، ٢٠).

٧- **تزايد تكلفة التعليم الجامعي**: يلاحظ بصورة واضحة تزايد تكلفة التعليم، عاماً وجامعياً، وسوف تستمر في التزايد مع تنامي الطلب على مستوى التعليم الجامعي الذي يبلغ نصيبه من الإنفاق العام على التعليم في كثير من الأقطار العربية ما يعادل ٣٠%، أضف إلى ذلك تكلفة التوسع في إدخال تكنولوجيا المعلومات وسيلة ومصدراً في أداء عمليات التعليم والتعلم، الأمر الذي يتطلب ضرورة المشاركة المجتمعية وأساليبها بغية الإسهام في الموارد الحكومية للإنفاق عليه، ولا يتسع المجال هنا لبيان المخاطر التي قد تصاحب سياسة إلغاء المجانية على نمو مجمل الكفاءات الإنتاجية لقوة العمل، وعلى مبدأ حق التعلم للجميع، وبخاصة في بعض الأقطار العربية التي ما يزال متوسط دخل الفرد فيها متدنياً. والحاصل أن ثقافة السوق العولمية قد خفضت في تقاريرها وتوجهاتها الدولية والمحلية من شعار العدالة-الاجتماعية بينما تعالت فيها أصوات التميز والجودة والقدرة على التنافس، وهي قضايا حق يراد بها اخفاءات الصوت الآخر للعدالة، ويتبقى التوازن بين الطرفين من تحديات التطوير في جامعة المستقبل وهذا يتطلب نتائج ما ينتهي إليه الوفاق الوطني في هذا الشأن (عمار، ٢٠٠٦، ٢٤-٢٥).

ويضاف إلى ذلك العديد من الدواعي المجتمعية – العالمية الأخرى التي تجسد أزمة المجتمع المصري – ولا يتسع المجال لشرحها – مثل:

٨- إشكالية الموازنة بين تكوين الفرد العالمي وتنمية المواطنة (عمار، ٢٠٠٦، ٢٥-٢٦).

٩- مشكلة تعريب التعليم الجامعي والتوسع في الترجمة إلى العربية (عمار، ٢٠٠٦، ٢٧-٢٨).

١٠- الحراك الاجتماعي المتسارع وفق التداعيات العالمية للعولمة (احمد، ٢٠٠٢، ٥٥-٥٩).

١١- هيمنة السوق العالمية والاقتصاد الحر (اللباد، ٢٠٠٠، ٤٩؛ الجبار، ٢٠٠٢، ٧٢-٧٤).

١٢- هجرة الكفاءات المصرية إلى سوق الجذب الخارجي (الصاوي، ٢٠٠٢).

١٣- زيادة معدلات الفقر (*) مع تفشي الأمية (الجبار، ٢٠٠٣، ٨١-٨٢).

١٤- الخماسية في التعليم: تعليم نظري وتعليم فني، تعليم ديني وتعليم مدني، وتعليم حكومي وتعليم خاص، تعليم لغات وتعليم عربي وتعليم لغات حكومي، وتعليم لغات حكومي تجريبي وتعليمي لغات خاص.. الخ، (اندراوس، ٢٠٠٤، ٩).

١٥- تحدي العنف والتطرف والإرهاب (كامل، ١٩٩٥، ١٠-١١).

١٦- الثورة الديمقراطية والحاجة للمشاركة الحقيقية (زاهر، ٢٠٠٦، ٦٤-٦٧).

١٧- البطالة والخصخصة (الجبار، ٢٠٠٢، ٨٣-٨٦).

١٨- أزمة الديون (زاهر، ٢٠٠٦، ٧٣-٧٤).

(*) يعيش ٥٢,٧% من الأسر المصرية تحت خط الفقر، وفقاً لتقديرات البنك الدولي سنة ٢٠٠٠م (أندراوس، ٢٠٠٤، ٨).

ثالثاً: دواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي (أزمة التعليم الجامعي):

نصل من العرض السابق إلى أن المجتمع المصري وهو يخطو في مطلع القرن الحادي والعشرين يواجه تحديات ومخاطر متعددة، ولعل التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة هو الأداة الفاعلة نحو مواجهة هذه التحديات والاستعداد لتلك المخاطر، فالتعليم إنما يشكل في تحليله النهائي منظومة مستقبلية لا تتوقف مسئوليتها عند تجهيز المجتمع للتعامل بثقة مع مشكلات الحاضر، وإنما يتجاوز ذلك إلى إعداد الإنسان للمستقبل (زاهر، ٢٠٠٦، ٤٥).

وتلك التحديات والمخاطر على مستوى المجتمع – خارج منظومة التعليم الجامعي – يقابلها مجموعة من الدواعي والعوامل البنيوية داخل نظام التعليم الجامعي، تستوجب ضرورة المواجهة والتغيير، هذا ويرى عمار بأن "تلك العوامل البنيوية والإجرائية قد غدت نوعاً من المسلمات التي استقرت واكتسبت الشرعية بحكم "شرنقة الاعتياد" وكثيراً ما يتم تبريرها على أنها من التقاليد الجامعية، أو أنها من الأسس العلمية والفنية التي يصعب المساس بها أو نقدها، أو محاولة التفكير في بدائل لها" (عمار، ٢٠٠٦، ٢٩).

ويمكن بلورة أهم الدواعي والتحديات التي تتعلق ببنية التعليم الجامعي وتشكل أزمته، فيما يلي:

١- **تقلص قدرة الجامعات على استيعاب الطلب المتزايد على التعليم الجامعي:** حيث يشير تقرير مجلس الشورى لتحديث التعليم الصادر عام ٢٠٠٢م أن نسبة طلاب الجامعة والمعاهد العليا في مصر إلى الشريحة العمرية (١٨ – ٢٣) عاماً. تبلغ نحو (٢٢%) فقط. وهذه النسبة تبلغ في الدول المتقدمة نحو ٥٠% فأكثر حيث تبلغ

في أمريكا نحو (٦٩%) وفي كندا (٧٨%) وفي اليابان (٧٢%) وفي كوريا الجنوبية (٣٩%) وفي إسرائيل (٣٩%) وفي الأردن(٢٨%). وهذا معناه أن الجامعات المصرية ومؤسسات التعليم الحالية توفر فرصاً لأعداد محدودة نسبيا من الراغبين في تعليم عال أو جامعي (بشير، ٢٠٠٦ ، ١٥٤٤).

٢- **سيادة الجو البيروقراطي:** بقوانينه وبنظمه ولوائحه ومجالسه ، بل وتحكمه في رسالة الجامعة ، تعليما وتعلما وبحثا وخدمة، مع أن الوضع الصحيح هو أن تكون البيروقراطية في خدمة الرسالة، وأن تنشغل بالوفاء باحتياجاتها. ولعل المطلع على محاضر جلسات مجالس الأقسام أو الكليات أو الجامعات يجدها حاشدة بالقضايا الإدارية والتنظيمية، وتكاد تخلو من مناقشة المسائل العلمية إلا حين تتحول إلى مشكلات قانونية أو إدارية (عمار، ٢٠٠٦ ، ٢٩).

٣- **الافتقار إلى تخصصات جديدة غير نمطيـة:** ففي ظل التغيرات العلمية والاقتصادية المتلاحقة ، يحتاج سوق العمل وبعض المؤسسات الحكومية والخاصة إلى تخصصات جديدة، وتحتاج عمليات التنمية عموما إلى تخصصات تكنولوجية وتسويقية جديدة قد لا تتوفر في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (بشير ، ٢٠٠٦ ، ١٥٤٤). وهنا يمكن للجامعة المتميزة التي تتسم بالمرونة والتجديد ومسايرة التقدم العلمي أن توفر تلك التخصصات.

٤- **المماطلة في استقلالية الجامعة:** تساعد استقلالية الجامعة على انطلاقها في تأدية رسالتها، وقيامها بدور قيادي في تطوير المجتمع. ولقد غلبت الأوامر والنواهي السياسية الفوقية في الضبط والربط لمسيرة الجامعة على حريتها الأكاديمية

واستقلالها المعرفي ، وتحويلها إلى أداة لخدمة السلطة السياسية وضمان الأمن والهدوء في حرمها وأجوائه (عمار ، ٢٠٠٦ ، ٢٩).

ضعف قدرة الجامعات على مسايرة الانفجار المعرفي: تتضاعف حجم المعلومات التي يحصل عليها الطلاب عما كان يحصل عليه من قبلهم خلال جميع سنوات حياتهم ، وهو أمر طبيعي نظراً لأن المعرفة اليوم تتضاعف كل سبع سنوات ، وهناك عشرات المئات من الأبحاث والمقالات العلمية تنشر كل يوم. الأمر الذي يظهر مدى محدودية الإطار المؤسسي التقليدي للتعليم العالي وعدم قدرته على مسايرة هذا الانفجار المعرفي، بعد أن يتم توسيع نطاق هذه المؤسسات وشمولها على العديد من التخصصات الجديدة، وتطوير بعض المقررات، وتوسيع نطاق الخدمات المكتبية، وإدماج عدد من التسهيلات العلمية (احمد ، ٢٠٠٦ ، ٦٤٥).

٦- **الأقدمية والفترات الزمنية كمعيار في اختيار القيادات:** تعاني الجامعات من الالتزام بقاعدة الأقدمية والتحديد القاطع للفترات الزمنية كمعيار في اختيار القيادات العلمية، أو الإدارية، أو في الترقيات لأعضاء هيئة التدريس، أوفي الحصول على الدرجات العلمية، أو في تشكيل اللجان. والملاحظ عالمياً تزايد عنصر الشباب من الأساتذة ، ومن القيادات الجامعية ، وغير قليل من الحاصلين على الدكتوراه في سن الخامسة والعشرين ويبدو أن "سكة السلامة" والعافية البيروقراطية والقانونية هي التي تؤثر الاختيار على أساس الأقدمية ، وليس على أساس الكفاءة والقدرات والتميز بصرف النظر عن السن ، إعمالا لمبدأ درء الشبهات وسد الذرائع ، مع إن العدالة المبصرة تستلزم مكافأة المتميزين (عمار ، ٢٠٠٦ ، ٣٠).

٧- **جمود المناهج ونظم التقويم:** تتنوع مشكلات المناهج، ويكثر الحديث عنها من حيث التقادم المعرفي، والتجزئة المفرطة في التخصصات، وعدم الاهتمام بالدراسات البينية وعبر التخصصية، وبعدم صياغة المعرفة في سياقاتها التاريخية والمجتمعية، زماناً ومكاناً. هذا إلى جانب التركيز على الكتب المقررة، وعدم تشجيع الاطلاع على مصادر أخرى بما فيها شبكات الانترنت ، وجمود نظم الامتحانات والاستغراق المهدر للوقت في عمليات رصد الدرجات (الكنترول) (عمار ، ٢٠٠٦، ٣٠)، إلى غير ذلك من مشكلات المناهج الجامعية التي تحتاج إلى التغيير والتطوير.

٨- **ضعف التوظيف التكنولوجي في التعليم الجامعي:** فمع التطور المتسارع للتكنولوجيا تتزايد أهمية وضرورة توظيفها في التعليم بصفة عامة، وفي التعليم الجامعي بصفة خاصة، وتدل الشواهد على ضعف وهامشية التوظيف التكنولوجي في التعليم الجامعي. هذا ويرى البعض أن تكنولوجيا المعلومات المضغوطة التي ظهرت حديثا في حاجة إلى وسيط أو سمسار معلومات يستطيع أن يدير حركة تداولها، حيث يقوم بعرض هذه المعلومات خلال شبكات الكمبيوتر ويحدد الطرق والإمكانية لكي يحصل عليها المستهلك، ويوفر له الخدمات والمعلومات المباشرة. وهنا يتضح دور الجامعات، ففي التعليم الجامعي يمكن لهذا الوسيط أن يوفر ٨٠% من احتياجات الطلاب المعرفية حول الدراسة أو الخدمات والتسهيلات. ويتبقى ٢٠% يعتمد على نشاط العنصر البشري من قبل الطلاب أو الأساتذة للقيام بالعملية التعليمية (أحمد، ٢٠٠٦، ٦٤٧–٦٤٨؛ Daniel 1997 44).

وقد كان لانتشار هذه ه الوسائط تأثيرات على تحول صيغ التعليم من بعد إلى صيغة التعليم الافتراضي، كما حدث تحول في أدوار الأستاذ وأدوار الطلاب وفي سبل ووسائل تصميم البيئات التعليمية الجديدة، الأمر الذي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار عند استشراف ملامح الجامعة المتميزة ومحدداتها.

٩- **الشكلية والافتراضية في البحوث الجامعية:** تعمقت الشكلية والافتراضية في البحوث الجامعية، بديلا عن إنتاج المعرفة المتجددة وتوطينها، باعتباره المعيار الحقيقي لرسالة الجامعة حاضراً ومستقبلاً ودوماً. وما يجري حالياً من بحوث مدفوع في أغلبه بجانب العرض وليس الطلب، وربما كان معظم الطلب متمثلا في بحوث الترقية لدى أعضاء هيئة التدريس. ويضاف إلى ذلك إن بحوث الفريق تكاد أن تكون غير واردة فيما يجري في هذا الجانب من رسالة الجامعة. ومع أن مواطن المعرفة الجديدة والاكتشاف يقع معظمه في نقاط التماس أو التشابك بين مختلف التخصصات أو مختلف النظريات، مما يتطلب العمل الجمعي الفريقي. ولعله من المفيد في مجال البحوث الجامعية، إلى جانب توفير التخصصات المناسبة لمشروعات البحوث الجماعية، إيجاد قنوات للتواصل بين الجامعات على المستوى المحلي والعربي، وبينها وبين الجامعات الأجنبية بما يشمل البحوث المشتركة فيما بينها. ومما يعين على إثراء المعرفة بعامة ومجال البحوث بخاصة ترجمة أمهات الكتب والأبحاث الأجنبية إلى اللغة العربية. ومما يؤسف له أن إنتاج المترجمات لا يعتبر إنتاجاً علمياً ضمن مطالب الترقية لأعضاء هيئات التدريس (عمار، ٢٠٠٦، ٣١).

وهنا يأتي دور الجامعة المتميزة للعمل على (عمار، ٢٠٠٦، ٣٢):

أ- حفز الأساتذة لمواصلة القيام بالنشاط البحثي طيلة عمله حتى بعد أن يصل إلى درجة الأستاذية، حيث يتوقف بعضهم عن ممارستها. ومن ثم تكررت التوصيات بالعمل على إيجاد مرتبة أو مرتبتين جديدتين للأستاذية كالأستاذ المتميز، والأستاذ الحكيم أو المبدع.

ب- حفز التميز في مستوى البحوث، وما يجب أن تتسم به من فكر جديد أو إبداع أو مناهج جديدة، وتنطبق هذه السمة للبحث المتميز على المنتج من رسائل الطلاب في درجات الماجستير والدكتوراه، حيث يجري أخيراً قدر كبير من التساهل والاسترخاء في تقييمها فيحكم عليها دائما بالامتياز أو مع درجة الشرف الأولى أو الثانية.

ج- الالتزام بالأمانة العلمية في البحوث مع ضرورة المساءلة الجامعية – دون تستر حرصاً على السمعة – عند من يمارسون عمليات النقل أو التزييف وغيرهما من الضلالات البحثية والأخلاقية.

د- يكون شعار البحوث الجامعية: التميز والتجديد والإبداع والأمانة.

١٠- **غلبة منهج التلقين والحفظ:** يعاني التعليم الجامعي من غلبة منهج التلقين والحفظ في أسلوب التعليم والتعلم، بيد أن التكنولوجيا الرقمية قد أتاحت وسائل وأشكالاً جديدة للتواصل بين الناس، وفي نقل المعلومات، وجعلت المعرفة متاحة في كل مكان، ومن ثم غدت لا تفرض علي نظام التعليم الجامعي التحول من نمط التعليم إلى نمط التعلم، ولذلك فإنه من الضروري أن تهتم الجامعات بتنمية التفكير

التحليلي والناقد ومختلف المناهج والمقارنات العلمية والتنظيرية والتفسيرية (عمار، ٢٠٠٦، ٣٠-٣١، السيد، ٢٠٠٢، ١٦٧).

ويضاف إلى تلك الدواعي والتحديات البنيوية في نظام التعليم الجامعي، العديد من التحديات الأخرى التي تتشابك فيما بينها وتشكل أزمة التعليم الجامعي، من أهمها:

١١- إشكالية تمويل التعليم الجامعي (زاهر، ٢٠٠٦، ٤٧-٥٣).

١٢- هجرة العديد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (الصاوي، ٢٠٠٢).

١٣- ضعف العائد من التعليم الجامعي (سلامة، ٢٠٠٠، ٤٢٨، عزب، ٢٠٠٢، ١٧-١٨).

١٤- ضعف دور التعليم الجامعي في التنمية المجتمعية (القصبي والعرباوي، ١٩٩٨، ١٤٨).

١٥- هامشية وسلبية الطالب (زاهر، ٢٠٠٠، ٣٨-٣٩).

١٦- تقلص قيمة ومكانة أستاذ الجامعة (السيد، ٢٠٠٢، ١٦٨).

١٧- ضعف جودة التعليم الجامعي (مينا، ٢٠٠٦، ١٦٠٥ - ١٦١٦).

١٨- تدني أعداد أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لأعداد الطلاب (العمد، ٢٠٠٢، ١٤٣-١٥١).

١٩- التدخل المفرط من أجهزة الأمن في إدارة وتعيينات قيادات الجامعة.

يتضح لنا من العرض السابق أن الجامعات في مصر تعيش في أزمة متعددة الأبعاد تجعلها غير مؤهلة للقيام بدورها في بناء المجتمع ومواجهة التحديات المستقبلية، ومن هنا جاءت ضرورة الدعوة إلى جامعة متميزة تكون أكثر استعداداً وتأهيلاً للقيام بدورها في خدمة المجتمع.

المبحث الرابع

بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي

بعد التعرف على ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي، ودراسة دواعي مراجعة نموذج الجامعة الحالي (الدواعي التربوية، والدواعي المجتمعية العالمية، ودواعي أزمة التعليم الجامعي). فإن إحداث نقله نوعية في التعليم الجامعي المصري، والوصول إلى بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة، يتطلب استعراض بعض التجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي:

كما أن الوصول بالتعليم الجامعي الحالي إلى مستوى أرقى يواكب جودة الأداء الجامعي بكل مستوياته، يستلزم: ضرورة الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي التي أقرتها المحافل العلمية العالمية، وتوسيع دائرة الخدمات التعليمية في ضوء تعاظم التقنية التعليمية بسرعتها اللامحدودة واتساع دائرة التعليم المفتوح والجامعات الافتراضية وتعاظم مكانة التعليم الالكتروني.

انطلاقاً من ذلك، وفي ضوء: -

- محاولة بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة وفقاً للتجارب والخبرات العالمية.
- محاولة إصلاح العيوب الظاهرة في الجامعات المصرية.
- ضمان حصول معظم الجامعات المصرية علي شهادات الاعتماد الأكاديمي.

- تحقيق الوجود الافتراضي للجامعات المصرية على شبكة الإنترنت، لتوسيع فرص التعليم، وتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي.
- تحقيق البناء الافتراضي/ الالكتروني للجامعة المتميزة في ضوء الخبرات العالمية.

فإن الدراسة الحالية تقسم التجارب والخبرات العالمية إلى ثلاثة أقسام، هي:

١- تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف التميز.

٢- تجارب وخبرات جامعية عالمية في تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

٣- تجارب وخبرات عالمية في التعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية.

أولاً: تجارب وخبرات جامعية عالمية تستهدف التميز:

١- تجربة جامعة غرب استراليا: (The University of W. Australian, 2001)

تسعى جامعة غرب استراليا إلى تحقيق "الامتياز الدولي"، وأن تكون لها رؤية واضحة لدورها ومكانتها كمؤسسة علمية لها قيمها ومسئولياتها، ولذلك تتجه رؤيتها إلى أن تعرف الجامعة في القرن الحادي والعشرين كجامعة بحثية ممتازة وكمصدر فكري خلاق ورئيسي للمجتمعات التي تخدمها، وأن توفر تغطية واسعة ومتزنة في مجالات العلوم والفنون والمهن طبقاً لأعلى المعايير الدولية، فضلا عن اهتمامها بالتركيز على جودة البحث في مجالات مختارة ذات قوة وأهمية، ولذلك قامت الجامعة بمراجعة الخطط والبرامج الأكاديمية، مما أدى إلى إلغاء أقسام وتكوين كليات أقل عدداً وأكبر حجماً، وكذلك مراجعة ميزانية الجامعة.

وتتمثل مهمة جامعة غرب أستراليا وفقاً للقانون الجامعي (١٩١١) "في تطوير ونقل ودعم المعرفة والفهم من خلال إدارة التعليم والبحث والمنح الدراسية، طبقاً لأعلى المقاييس الدولية من أجل خدمة المجتمعات المحلية والدولية وولاية غرب استراليا".

ويمكن استقراء مفردات رؤية جامعة غرب استراليا، فيما يلي:

- الطموح نحو جامعة بحثية ممتازة ذات مصدر فكري مبدع وخلاق.
- تغطية واسعة ومتزنة لمجالات العلوم والفنون والمهن طبقا لأعلى المعايير الدولية.
- التركيز على جودة البحث العلمي والدراسات العليا في مجالات مختارة تمتاز بالقوة والأهمية.
- الاهتمام بالجودة العلمية في مجالات التدريس والتعلم والمنهج.
- دعم جميع الأنشطة كجزء من الالتزام بالتفوق والجودة.
- التعليم المستمر لدور الجامعة في خدمة المجتمع وتحسينه من خلال التعلم والاكتشاف.

وترتكز جامعة غرب استراليا في سعيها لتحقيق أدوارها ومسئولياتها على عدة مبادئ، تتمثل في:

أ. الحرية الأكاديمية: الجامعة تؤمن بأن الحرية الفكرية بمثابة مؤشر هام نحو تحقيق مهمتها، ومن ثم، فإنها سوف تعمل على حماية المعلمين والطلاب من أي محاولات لإلغاء أو الحد من هذه الحرية.

ب. الكفاءة والجودة: تلتزم الجامعة في كل أنشطتها بمعايير جودة دولية مرتفعة.

ج. التكيف والابتكار: تتغير البيئة التي توجد فيها الجامعة باستمرار، والجامعة مطالبة بأن تتكيف مع هذا التغير، وأن يكون لها دور قيادي في القيام بمسئوليات جديدة.

د. التكامل الفكري: تلتزم الجامعة بالقيم العلمية مثل حب الاستطلاع والإبداع والتجربة والتقويم النقدي في كل من البعد النظري والبعد العملي.

ه. المعايير الأخلاقية: تعزز الجامعة قيم الانفتاح والأمانة، والتسامح والعدل والمسئولية الأخلاقية والاجتماعية مثل تعزيزها للقيم الأكاديمية.

و. التقويم: تلتزم الجامعة بالتقويم المنتظم لأنشطتها ووسائلها ومعتقداتها لأن الفحص والتقويم الذاتي أساسيان في دعم مسئولية الجامعة كمؤسسة مستقلة.

ز. صنع القرار والمسئولية: توضع القرارات داخل الجامعة بوضوح وبصراحة وبشكل مستمر اعتماداً على المعلومات المتصلة بالموضوع، وباعتبار هذه القرارات جزءاً أساسياً من مسئولية الجامعة تجاه العاملين بها والطلاب والعامة والحكومات.

ح. المبادئ التعليمية التربوية: ويتم تشجيع الطلاب بجامعة غرب استراليا على تنمية قدراتهم ورغباتهم، من خلال: إتقان موضوع الدراسة والمفاهيم والأساليب المختارة بمعايير ومستويات معروفة دولياً، تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، اكتساب المهارات المطلوبة لمتابعة التغير السريع في التكنولوجيا في البيئة العالمية، القيام بالتفكير والفهم بشكل منطقي وابتكاري ... الخ.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب استراليا لتحقيق التميز:

حددت جامعة غرب أستراليا سبعة مجالات واسعة للنشاط كقاعدة لتطوير الاستراتيجيات والأهداف والتطلعات، من أجل تحقيق مهمتها ورسالتها، ودورها، وهذه المجالات السبعة مرتبطة بالضرورة ببعضها البعض، ويمثل كل مجال هدفاً استراتيجياً في حد ذاته، بحيث يكون الهدف أكثر تحديداً في مقدرته نحو توجيه إمكانات الجامعة لتحقيق مجموعة من الأنشطة، وهي مفيدة كعناوين تمثل جوهر وثيقة التخطيط الإستراتيجي للجامعة، وتتمثل في:

- **البحث والمنح الدراسية:** تهدف الجامعة لتدعيم موقعها كإحدى الجامعات البحثية الأساسية في استراليا والهيئة البحثية الأولى في غرب استراليا، ويوجد بعدان لهذا الهدف، **الأول:** هو التزام الجامعة بتحقيق جودة عالية في البحث والمنح الدراسية. والبعد **الثاني:** هو تطوير مهام بحثية معينة في مجالات منتخبة ذات أهمية عالية.
- **التدريس والتعليم:** تهدف الجامعة إلى تقديم مقررات دراسية وبيئة تعليمية بأعلى جودة ممكنة لتلبية الاحتياجات الفردية والمحلية في الولاية، مع مراعاة المقاييس الدولية المعترف بها.
- **التنظيم والإدارة:** تسعى الجامعة لتنظيم وإدارة شئونها لتحقيق أقوى وأكفأ استخدام لمصادرها في السعي لمهمتها وأهدافها إيماناً بأن التميز في التدريس والبحث يجب أن يدعمه تميز في التنظيم والإدارة.

- **التمويل والمصادر:** ويتكون الهدف التمويلي الرئيسي من جزأين: الأول: هو زيادة المصادر المتاحة للجامعة من مصادر تمويلية مالية متنوعة؛ والثاني يتمثل في استخدام كفء ومؤثر للمصادر النادرة في تحقيق الخطط الإستراتيجية للجامعة.
- **الأمور الوظيفية والصناعية:** إن الهدف الأساسي المتعلق بموظفي الجامعة هو جذب وتطوير والإبقاء على العاملين من ذوي الجودة العالية، وتوفير بيئة عمل تمكنهم من المشاركة القصوى في إنجاز مهمة وأهداف الجامعة.
- **العدل والمساواة في الالتحاق:** تلتزم الجامعة بتوفير بيئة ذات فرص عادلة وخالية من التمييز للعاملين والطلاب في متابعة أهدافهم الأكاديمية والتعرف على قدراتهم الكامنة.
- **العلاقات الخارجية بالمجتمع:** تسعى الجامعة لبناء علاقات قوية مع العديد من المجتمعات المحلية والدولية التي تلعب دوراً إيجابياً (بما في ذلك المجتمعات الأكاديمية والمهنية والتجارية والمجتمعات الثقافية).

٣. تجربة جامعة ولاية كاليفورنيا – خليج مونتري (CSUMB):

- تسعى جامعة ولاية كالفورنيا – خليج مونتري (CSUMB) لتحقيق الامتياز الأكاديمي من خلال بناء مؤسسة تعليم متعددة المذاهب والأعراق، وبحيث تبدو كل الأطراف في العملية التعليمية للعيان جاهزة ومنتجة، وتتحمل مسئوليات وأخلاقيات العمل التي تبرزها على مستوى ولاية كاليفورنيا والعالم.

وتحاول الجامعة الارتقاء بكيفية تقديم وتثمين الخدمة من خلال تقديم تعليم عـــالي الجودة، وتوفير مباني جامعية متميزة لخدمة المستفيدين في كاليفورنيا، مع تــوفير حيـــاة وبيئة مناخية تعليمية خصبة وغنية تقدم خدماتها على مدار العام وتـــدعم التعلـــيم متعـــدد اللغات، فضلاً عن تعدد والأعراق والمســـاواة بـــين الجنســـين(California State University, Internet. 2001).

وتركز مناهج جامعة ولاية كاليفورنيا – في خليج مـــونتري – الدراســـية علـــى الطالب والمجتمع بكل اتساع وعمق لمواجهة احتياجات المنطقة، سواء داخـــل المدينـــة أو المناطق الشعبية النائية المعزولة، واحتياجات المناطق الإقليمية الثلاث (مـــونتري، ســـانتا كروز، وسان بنيتو). و ستقدم برامج تعليمية تحقق التفوق والتميز في مجـــالات العلـــوم (البحرية، الغلاف الجوي، والبيئة)، والفنون الجميلة والتشكيلية، والعلوم الإنسانية، واللغات والأقليات والدراسات الدوليـــة والتربيـــة ودراســـات الســـلوك البشـــري، والمعلومـــات، والاتصالات.

وبالتالي تتمثل مفردات رؤية جامعة ولاية كاليفورنيا، فيما يلي:

- تقديم تعليم عالي الجودة.
- تجهيز منشآت جامعية مميزة.
- توفير حياة وبيئة جامعية ومناخ علمي فريد طوال العام.
- دعم التعليم متعدد اللغات في إطار تعدد الأعراق مع المساواة بين الجنسين.
- تشجيع روح التعاون وتنمية المعرفة والإبداع.
- مراعاة الجامعة لاحتياجات الطلاب ومتطلبات المجتمع.

- اكتشاف ورعاية الموهوبين في مختلف الكليات.
- التقويم المتواصل لبرامج الأقسام العلمية.
- المشاركة في إصلاح الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

وترتكز جامعة ولاية كاليفورنيا في تحقيق التميز الأكاديمي على مجموعة من المبادئ، تتمثل فيما يلي:

- توفير فعاليات تعليمية أساسية للخطة.
- الضوابط الدولية.
- العلاقات العرقية المتعددة والعالمية.
- الدراية بالشؤون التقنية العالية في الجيل القادم.
- تعليم الخدمة.
- انعكاس وممارسة الأخلاقيات.
- التعاون.

وتتطلب هذه المبادئ والقيم الجوهرية الأكاديمية مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المتطمة والواسعة.

الأهداف الاستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا لتحقيق التميز:

تستهدف أهداف جامعة ولاية كاليفورنيا في خليج مونتري نمطاً لمجتمع أكاديمي جماعي (من كل الأعراق)، حيث أن الكل يعلم الغير، ويتعلم الفرد في جو من الاحترام، تحقيقاً للامتياز، ومتعة التفوق في المجالات المختلفة، كما تؤكد أهداف الجامعة المشتقة من رؤيتها أن يكون لدى الخريجين فهم والمام بأهمية التوافق، والاعتماد على الذات،

والإلمام بمهارات وخبرات تقنية وتعليمية متميزة، والربط بين الماضي والحاضر والمستقبل ديناميكيا للاستجابة للمتغيرات الحالية والمستقبلية، فضلا عن تشجيع إجراء التجارب لتحسين الجودة النوعية.

وعلى ذلك تتحدد الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا في تحقيق التميز في:

أ. تعددية المجتمع الأكاديمي في ظل مناخ جامعي متميز.

ب. تعليم الطلاب والارتقاء بمهاراتهم وخبراتهم.

ج. دعم التعليم والارتقاء بمستوى المباني والخدمات التعليمية.

د. توفير حرم جامعي راق ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

وتضع الجامعة مؤشرات لقياس مدى تحقيق الأهداف السابقة وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

٣. تجربة الجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية:

(S. Carolina State University, 2002-2006)

تلتزم جامعة ولاية كارولينا الجنوبية بأن يبقى النمو والامتياز الأكاديمي على قمة أولوياتها، كما ستواصل الجامعة جهودها في إنتاج الخريجين الذين سيصبحون قادة وزعماء في كل الحقول والمجالات، وكذلك الإبقاء على هيئة أعضاء التدريس المؤهلة والملتزمة، وبناء فرق من الخريجين المبدعين، وكذلك الاهتمام المتجدد بأعضاء هيئة التدريس والموظفين والمدراء الذين سيرفعون ويعززون الخدمات الحالية عالية المستوى

تجاه هذا المجتمع وهذه الولاية وهذه الأمة، كما ستحقق وتنجز هذه الأهداف عن طريق إعادة الالتزام بالمبادئ المرنة وغير المتصلبة وهي مبادئ الخدمة والنزاهة والأمانة والبراعة والامتياز.

مفردات رؤية الجامعة الرسمية لولاية كارولينا:

- الطموح نحو النمو والامتياز والتفوق.
- الاهتمام بإعداد الخريجين لقيادة المجتمع في كل المجالات.
- الرعاية المتجددة لهيئة التدريس المؤهلين والملتزمين.
- رعاية المبدعين من الطلاب والخريجين.
- الاهتمام المتجدد بالموظفين والمدراء للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمجتمع.
- الاهتمام بحاجات الطلاب وتطلعات المجتمع.

وتقدم جامعة كارولينا الجنوبية الرسمية –من خلال التدريس والبحث والأنشطة الخدمية – خريجين ماهرين ومدركين ومؤهلين اقتصادياً واجتماعياً لمواجهة تحديات ومتطلبات الحياة بحيث تمكنهم من العمل والعيش بإنتاجية في مجتمع عالمي دينامي، و تقدم الجامعة ستين برنامجاً للبكالوريوس في مجالات العلوم التطبيقية الحرفية، والتقنية الهندسية، والعلوم والفنون والعلوم الإنسانية والتربية والأعمال التجارية، وعدد قليل من البرامج لدرجة الماجستير في التدريس والخدمات الإنسانية والأعمال الزراعية، وبرامج الدكتوراه في التخصصات التربوية وفي الإدارة التعليمية، كما يتشارك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في إجراء البحث العلمي الذي يحفز النمو المعرفي والثقافي، ويحسن

مستوى تعليم الطالب، كما تقدم النشاطات الخدمية من خلال برامج مرتبطة بالزراعة وتعليم البالغين والتعليم المستمر، والبحث والفنون الثقافية وتطوير الأعمال الصغيرة.

وترتكز الجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية على عدة مبادئ لتحقيق التميز، تتمثل في:

- الخدمة المتميزة.
- النزاهة والشفافية.
- الأمانة العلمية.
- البراعة والتفوق.
- الامتياز المحلي والعالمي.

الأهداف الإستراتيجية للجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية:

يوجد للجامعة الرسمية لولاية كارولينا الجنوبية مجموعة من الأهداف الإستراتيجية لتحقيق رؤية الجامعة ومهامها أو رسالتها، ويضمن تحقيق هذه الأهداف تنفيذ خطة الجامعة الإستراتيجية، وبطبيعة الحال، ستقوم كل كلية، وبكل أقسامها بعمليات تنفيذية ضمن أطر زمنية وإستراتيجيات وأنشطة محددة.

وتتمثل الأهداف الإستراتيجية في:

أ. **تنمية الموارد:** زيادة التمويل الخارجي من خلال المنح والعقود، تحسين وزيادة الهدايا الخاصة.

ب. **التفوق والامتياز الأكاديمي:** تحسين المناهج والبرامج الأكاديمية للطلاب الجامعيين والخريجين، تطوير البحث والبنية التحتية في الجامعة.

ج. **القيد والاستيعاب:** تحسين عملية القيد والاستيعاب، تحسين نسبة الاحتفاظ بالطلاب.

د. **حياة الطالب:** تحسين نوعية حياة الطالب، تحسين بيئة التعليم والمعيشة.

ه. **صورة الجامعة:** تحسين وتوسيع رؤية الجامعة وبرامجها، تحسين خدمات الزبائن.

و. **التقنية:** ترقية وتوسعة البنية التحتية للاتصالات والتقنية على امتداد الجامعة، توسيع استعمال التقنية في كل مناطق الجامعة.

ز. **المحاسبة والمسؤولية المالية والإدارية:** تحسين الإدارة المالية، تطوير الكفاءة والمسؤولية الإدارية.

ح. **تطوير وإدارة التجهيزات:** تحسين البنية التحتية الحالية.

وتضع الجامعة لتلك الأهداف الإستراتيجية آليات للتحقيق، فمثلاً: تتمثل آليات تحقيق التفوق والامتياز الأكاديمي فيما يلي:

أ. تحسين المناهج والبرامج الأكاديمية للطلاب الجامعيين والخريجين، وذلك يتطلب:

- ترقية المناهج الأكاديمية وإستراتيجيات توصيلها للطلاب لعكس المعايير الاحترافية الحالية، والاتجاهات المتوقعة والمنسقة مع تفويضات التمويل المعتمد على الأداء.

- تحسين الترابط التنظيمي الداخلي بين أجزاء المؤسسة الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- تطوير أهداف كمية سنوية لزيادة معدلات اجتياز الطلاب في الامتحانات والاختبارات الاحترافية للترخيص بمزاولة المهنة.
- تطوير وتطبيق مفهوم كلية الشرف والامتياز.

ب. تطوير البحث والبنية التحتية في الجامعة، ويتطلب ذلك:

- تطوير إدارة أكثر فعالية للبنية التحتية البحثية الممتدة.
- زيادة اشتراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الفرص البحثية.

٤- تجربة جامعة ولاية بنسلفانيا: (University of Pennsylvania, Inernet,2004)

عملت جامعة بنسلفانيا طوال ٢٥٥ عام على تجديد نفسها بصورة دورية، حيث قامت بالتكيف مع الطبيعة المتغيرة للتعليم العالي، والطلبات المتغيرة للمجتمع، والقاعدة المتسعة للمعرفة في هذا العصر الحديث، وقد تمكنت جامعة بنسلفانيا عن طريق توجيه الموارد القليلة في مناطق الفرص المستهدفة من بناء ودعم الامتياز في عدد من المجالات والبرامج المختارة، بطريقة تضمن مكانتها بين الجامعات الحديثة المتميزة ولكي تضمن جامعة بنسلفانيا منزلتها الرفيعة كأحد الجامعات القليلة المتأصلة في العراقة والتميز في القرن الحادي والعشرين فإنه يتحتم عليها إنشاء وتخطيط هوية مؤسساتية واضحة، وصياغة خطة إستراتيجية تحدد مواردها الهامة والمحدودة لتحقيق الامتياز في كافة برامجها الأكاديمية وتحتاج الجامعة للقيام بذلك إلى حماية نفسها من ذلك الانطباع الثابت

الذي يقلل من المنزلة الرفيعة لكلياتها وإدارتها الممتازة، ولكن يتحتم عليها أحد أمرين إما أن ترتقي ببرامجها التي لم تستوف المعايير العليا الخاصة بالجامعة إلى المستويات المقبولة من الامتياز. أو أن تعيد النظر في وجود تلك البرامج أو الأدوار التي تقوم بها، وهنا سعت الجامعة نحو وضع خطة إستراتيجية تتمثل في برنامج الامتياز.

وتتفوق جامعة بنسلفانيا الآن في مجالي التدريس والأبحاث في كل من الآداب والعلوم ومجالات المعرفة المهنية، وتقوم الجامعة بتأهيل قادة المستقبل من خلال برامج ممتازة قبل وبعد التخرج من الجامعة في المستويات المهنية المختلفة،كما تقوم بقياس قدرتها بأفضل المعايير في كل مجال تحاول أن تساهم فيه.

مفردات رؤية جامعة ولاية بنسلفانيا:

- الطموح نحو التفوق والامتياز في عدد من المجالات والبرامج المختارة.
- الرغبة في مكانة متميزة وفريدة بين الجامعات الحديثة كأحد الجامعات القليلة في العراقة والتميز في القرن الحادي والعشرين.
- التخطيط المؤسسي الجيد لتحديد هوية مؤسساتية واضحة للجامعة.
- البحث عن مصادر تمويل حكومية جديدة للجامعة، وخاصة المنح المقدمة للأبحاث.
- السعي للحصول على موارد مالية جديدة مضمونة من مصادر تقليدية أقل مثل برامج الأبحاث المشتركة ونماذج الهندسة الإدارية.
- التوزيع المرن للموارد المتاحة بين كليات الجامعة.

- تحقيق الامتياز في كافة البرامج الأكاديمية للجامعة والتي تم اختيارها بعناية.

وترتكز جامعة ولاية بنسلفانيا في سعيها نحو التميز والارتقاء على مجموعة من المبادئ والقيم التي تتبناها بشكل مباشر، وتتمثل في الآتي:

- الريادة العلمية.
- البحث العلمي المتميز.
- تطوير استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- تأمين المصادر المالية.
- التوظيف الأفضل لتقنيات التعليم.
- تحسين الخدمات المقدمة للطالب.
- الكفاءة الإدارية.
- الجودة في التدريس.
- التشجيع على الإبداع.
- تحفيز المواهب ورعايتها.
- تحقيق التواصل العلمي بين الطلاب.
- التخطيط والاقتصاد في النفقات المالية.
- التخطيط الأكاديمي.
- التعليم المستمر.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية بنسلفانيا:

يوجد مجموعة كبيرة من الأهداف الإستراتيجية لجامعة ولاية بنسلفانيا. وفيما يلي تلخيص تنفيذي لأهدافها الإستراتيجية:

أ. تعزيز مركز الجامعة وتقويته كأحد مراكز البحث الرائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم.

ب. توفير المزيد من المصادر البشرية والمالية والطبيعية بكفاءة ونجاح لتحقيق أهدافها الإستراتيجية.

ج. إعادة الهيكلة الإدارية لجامعة بنسلفانيا لتشمل كافة الأنشطة والعمليات الإدارية الكبرى في كل من الإدارة المركزية والكليات.

د. دعم الاستثمارات الإستراتيجية في برامج الماجستير وبرامج التعليم المستمر الأخرى في الآداب والعلوم، لخدمة الأهداف الأكاديمية للجامعة، واحتياجات المجتمع.

ه. تعزيز شراكة الجامعة مع الحكومة والمجتمع لتعزيز مهامها التعليمية والبحثية والخدمية، وتقوية العلاقة بين البرامج الأكاديمية والخدمات العامة التي تقدمها الكلية.

و. التأكيد على دور جامعة بنسلفانيا بشكل بارز كمؤسسة عالمية للتعليم العالي والبحوث.

ز. نشر العديد من التقنيات الجديدة، إدراكا من أن التقنية تقوم بإحداث تغييرات شاملة في طرق اكتساب المعرفة ونشرها.

ح. تتواصل الجامعة بفعالية مع العديد من دوائرها الانتخابية والسياسية حول الطرق التي تسهم بها في تطور المجتمع.

٥- تجربة جامعة مانشستر (University of Manchester, Internet, 2005)

تسعى جامعة مانشستر في رسالتها التي قدمتها منذ عام ١٩٩٦م تحت عنوان "مواصلة الامتياز في التعليم عن طريق تطوير البحث، والعلاقة الفعالة بين التعلم والتدريس". وبإدراك هذه الرسالة فإن أهداف الجامعة وموضوعاتها تنعكس على وضعها الفريد كمركز للتعلم على المستوى المحلي، والقومي، والعالمي، وعلى مسئولياتها تجاه موظفيها وطلابها وعلى المجتمع في مفهومه الواسع. وفي ضوء ذلك تسعى الجامعة إلى:

- مواصلة جهودها وأنشطتها بشكل كامل نحو الامتياز في جميع المجالات، وفق مجموعة من المعايير الأكاديمية لمختلف ممارساتها وأنشطتها، في إطار خطة خمسية أكثر صرامة ومراقبة عن قرب لمعلومات البرامج المقدمة للطلبة.
- دعم إدارة الجودة النوعية لمراقبة التنفيذ والإنتاجية، والتعرف على احتياجات تطوير الموظفين على المستوى المحلي، ودعم عمليات التحفيز بصرف مخصصات مالية لدعم التدريس والتعلم.
- تحديد المسئوليات وخطوط الاتصال بين معايير الجامعة المركزية ولجان الجودة، مع ضمان تطابق المعايير عبر مؤسستنا الكبيرة والصارمة.

وتتمثل مفردات رؤية جامعة مانشستر لتحقيق التميز، فيما يلي:

- تطوير مستويات أداء جامعة مانشستر بما فيها مستويات أداء الطلاب لدعم الامتياز والشهرة الدولية في مجالات التدريس والبحث.
- تطوير المهارات الشخصية والفكرية لطلاب الجامعة للارتقاء بخبراتهم والمساهمة في الاقتصاد المحلي والوطني.

- التوزيع الكافي والفعال لمصادرها الثلاثة البشر والمال والممتلكات، وإخضاعها لقابلية الرقي في طاقاتهم الكامنة.
- تقوية الروابط بين مختلف التخصصات ونماذج التعليم والتدريب المناسبة لأعضاء الأقسام، والتعرف على أهمية استمرار التطوير المهني لدعم فرص التطوير الممنوحة للموظفين.
- الوفاء بالالتزامات المدنية والمحلية، والتعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى في المنطقة.
- دعم إدارة الجودة النوعية في التنفيذ والإدارة والإنتاجية.
- زيادة الوعي بالتعليم العالي بين طلاب المدارس.
- الاتجاه نحو تطابق معايير الجامعة مع معايير المؤسسات الكبيرة والصارمة في المجتمع.

وترتكز جامعة مانشستر لتحقيق مهامها ورسالتها على مجموعة من المبادئ والقيم، تتمثل في:

- الامتياز في التدريس.
- تطوير البحث العلمي.
- الشهرة الدولية.
- تطوير المهارات الشخصية للطلاب.
- الارتقاء بخبرات الطلاب.
- خدمة البيئة المحيطة.

- التعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى.
- الالتزام بالمعايير الأكاديمية.
- الجودة العلمية.
- الكفاءة الإدارية.
- استقطاب الاهتمام العالمي.
- تحسين الخدمة التعليمية للمستفيدين
- تقديم الحلول العملية لمشكلات العالم.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة مانشستر لتحقيق التميز:

تتمثل الأهداف الإستراتيجية لتحقيق التميز على المستوى المحلي والعالمي فيما يلي:

١. دعم بحوث الامتياز للجامعة وتوجيه جهودها لدعم البحوث المرتبطة بالآتي:

- تنمية بحوث الجودة العالمية على نطاق واسع من الطلاب في مختلف المستويات.
- البحوث الخاصة بالسلام والتعاون الدولي، وسوق التجارة العالمي.
- تدعيم العلاقة مع المؤسسات البحثية، واستخدام الإمكانيات لتحويل الأفكار ثنائية الاتجاه، والبحوث الخاصة بالتقنيات.
- دعم فرص التعاون مع الجامعات الأخرى في مانشستر وغيرها محليا وعالميا.
- دعم المعايير العليا في تدريب وبحوث الطلاب.
- منح الخريجين المزيد من فرص التطوير التخصصية لمواجهة متطلبات السوق.



٢. بناء الجامعة لقاعدة بحوث متطورة تستند إلى مسوح واقعية تغطى مجالات الفنون والدراسات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والفنون، والتعليم، وإدارة الأعمال والعلوم والهندسة والعلوم الحيوية، والطب، وطب الأسنان والتمريض.

٣. زيادة درجات البحوث وميزانياتها.

٤. دعم إستراتيجية الجامعة المستقبلية في محاولة لتحسين مستوى جودتها في البحث ومعدلات الدرجات.

٥. مواجهة النقص في المنح HEFCE من خلال الاهتمام بالآتي: زيادة الاستثمارات في التوظيف والفعالية، زيادة دعم الإمكانيات على مستوى القسم والكلية، دعم عقود البحوث.

٦. دعم المنح البحثية مع المتعاقدين مع الجامعة لتحسين الإستراتيجية المستقبلية للجامعة.

٧. تطوير مستويات التخرج، والتدريب على مهارات البحوث القابلة للتحويل ودعم إمكانيات التخرج المحلي.

تعقيب على التجارب العالمية السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض التجارب العالمية الجامعية التي تنشد التميز والتفرد في عطائها العلمي وخدماتها للبيئة المحلية والإقليمية والعالمية، وفي إطار طرح رؤية كل جامعة منها، ورصد المبادئ والقيم التي ترتكز عليها، والأهداف الإستراتيجية التي تنتهجها تلك الجامعات، يمكن التوصل إلى:

١. تتفق كل الجامعات السابقة على مجموعة من الأهداف الإستراتيجية المشتركة، وتلتمس السبل والاستراتيجيات الفرعية لتحقيقها، والارتقاء بها في المستقبل، وهي:

- إيجاد بيئات تعليمية تلبي الاحتياجات الفردية والمتطلبات المجتمعية داخل الجامعات بما يسمح بالإبداع والابتكار.
- الطموح إلى التميز في الأداء والبحث والإدارة والإنتاج العلمي.
- البحث عن مصادر تمويل جديدة مع تحسين الإدارة المالية.
- تكوين علاقات فاعلة مع الجامعات المحلية والدولية.
- الارتقاء بمستوى إعداد وتدريب وتكوين الخريجين في إطار المقاييس الدولية والمعايير العلمية.
- ترقية البنية التحتية للتقنية داخل الجامعات وتفعيلها بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، مع زيادة عوامل الاتصال الإلكتروني بين الجامعات المحلية والعالمية عبر الإنترنت.
- الارتقاء بصورة الجامعة وشكلها الجمالي وترقية منشآتها وتجهيزاتها بغية التميز.
- التقويم المستمر لأداء الجامعة وبرامجها وطرق إدارتها وإنتاجها البشري والعلمي.
- المشاركة الجادة والفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقنية للمجتمعات المحلية والقومية والعالمية.

٢. بعض الجامعات تنفرد ببعض الأهداف التي تكون أكثر إجرائية، وأقرب إلى تحقيق رسالة الجامعة، والتي تساعد على تفعيل دورها العلمي والبحثي والخدمي في المجتمع المحلي والدولي، وفيما يلي بعض ما تنفرد به بعض تلك الجامعات:

- تتميز الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب أستراليا وتشترك معها جامعات كارولينا، ومانشستر، وولاية كاليفورنيا، بالنزع نحو الجودة العالية في البحث وفي المنح الدراسية وفقاً للمقاييس الدولية.
- تشترك الأهداف الإستراتيجية بجامعة غرب أستراليا مع جامعة بنسلفانيا، وجامعة مانشستر بتطوير مهام بحثية معينة في مجالات منتقاة ذات قدرة فائقة وأهمية عالية.
- تسعى الأهداف الإستراتيجية لجامعة غرب أستراليا، وجامعة ولاية كاليفورنيا، وجامعة مانشستر نحو توفير بيئة ذات فرص عادلة وخالية من التمييز للطلاب والعاملين.
- تنفرد الأهداف الإستراتيجية للجامعة الرسمية لولاية كارولينا بإعادة الهيكلة الإدارية، وذلك لتحسين الكفاءة والمسئولية الإدارية، وتفعيل نظام العلاقات الإنسانية، وزيادة الاتصال بين الأقسام والوحدات داخل الجامعة.
- تنفرد جامعة ولاية بنسلفانيا بإعلانها الصريح عن دمج علاقتها البحثية بالحكومة، والمجتمع، لتعزيز مهامها نحو التميز والتفرد، من خلال:
  - السعي لتطبيق البحث العلمي في مجال سوق العمل.

- تقديم بحوث تنال الاهتمام الدولي.
- دعم الشراكة في أداء البحث الدولي.
- بناء قاعدة بحوث متطورة تستند إلى مسوح واقعية لمختلف التخصصات.

٣. الاستفادة من كل التجارب السابقة في الآتي:

- الطموح نحو إيجاد جامعة بحثية متميزة وفريدة بين الجامعات الحديثة في عدد من المجالات والبرامج المختارة بعناية انطلاقاً من مصدر فكري مبدع وخلاق في القرن الحادي والعشرين.
- توفير بيئة جامعية ذات منشآت جامعية متميزة ومناخ علمي فريد طوال العام.
- تغطية واسعة ومتوازنة لمجالات العلوم والفنون والمهن طبقاً لمعايير جودة عالمية.
- التعليم المستمر لدور الجامعة في خدمة المجتمع وتحسينه من خلال التعلم والاكتشاف.
- تشجيع روح التعاون وتنمية المعرفة والإبداع في إطار تعدد الأعراق والمساواة بين الجنسين.
- تطوير مستويات أداء الجامعة بما فيها مستويات أداء الطلاب لدعم الامتياز والشهرة الدولية في مجال التدريس والبحث.
- تطوير المهارات الشخصية والفكرية لطلاب الجامعة للارتقاء بخبراتهم والمساهمة في الاقتصاد المحلي و الوطني.
- التوزيع الكافي والفعال لمصادر الجامعة الثلاثة: البشر والمال والممتلكات، وإخضاعها لقابلية الرقي في طاقاتهم الكامنة.

- تقوية الروابط بين مختلف التخصصات ونماذج التعليم والتدريب مع استمرار التطوير المهني لدعم فرص التطوير الممنوحة للموظفين.
- الوفاء بالالتزامات المدنية والمحلية، والتعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى.
- تلبية الاحتياجات التعليمية والثقافية للمجتمع المصري، وذلك بتوفير برامج وخدمات على أعلى درجة من الجودة.
- الإسهام في نشر وإثراء المعرفة عن طريق إجراء البحوث ذات الجودة العالية.
- تطوير واستخدام تقنيات المعلومات الحديثة.

ثانياً: تجارب وخبرات جامعية عالمية في تطبيق الاعتماد الأكاديمي:

لتحقيق جودة التعليم الجامعي، توضع معايير اعتماد تكون بمثابة الدليل والحافز نحو تحسين وتطوير برامج المؤسسات الجامعية، ولذلك أسست معظم دول العالم النامية والمتقدمة مجالس للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي والجامعي، وهي مجالس في معظم تلك الدول غير حكومية، وغير هادفة للربح وغرضها الاطمئنان على جودة الأداء في المؤسسات الجامعية.

وفي مصر بدأ الاهتمام بجودة التعليم الجامعي من عام ١٩٩٩/٢٠٠٠م، حيث أصدر المجلس الأعلى للجامعات قراراً بإنشاء لجنة عليا لتطوير الأداء، تقوم بوضع معايير ومقاييس للأداء على مستوى كل جامعة وكل كلية وكل قسم وكل وحدة ذات طابع خاص، وكذلك بالنسبة لمحتوى المقررات الدراسية والامتحانات (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، ١٩٩٩/ ٢٠٠٠، ١٣٦)، وأكدت الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم الجامعي والصادرة عن المؤتمر القومي للتعليم العالي على إنشاء مشروع قومي لضمان الجودة والاعتماد (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، ٢٣).

أما على مستوى التنفيذ فإننا نلمس ضعفاً في اهتمام الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الأخذ بالاعتماد الأكاديمي لتطوير وتحسين التعليم الجامعي، حيث إن قضية الاعتماد الأكاديمي لم تأخذ حقها في التطبيق داخل المؤسسات الجامعية، ولا توجد خطط أو دراسات علمية توضح مراحل وإجراءات الاعتماد، وبات من الضروري التفكير في وضع نظام للاعتماد والجودة من خلال آليات موضوعية ومتطورة لمراجعة البرامج الدراسية وتقييمها بشكل يتسق تماماً مع تطورات العصر (القصبي، ٢٠٠٦، ١٢٧٢ – ١٢٧٣).

من هنا وفي إطار بناء نموذج لجامعة مصرية متميزة تواكب معايير الاعتماد الأكاديمي في كل مناشطها، لتصل إلى أرقى مستويات الأداء والجودة العالمية، جاءت ضرورة التعرف على بعض الخبرات العالمية التي تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومنها: -

١- تجربة الجامعات السويسرية في الاعتماد الأكاديمي:

(The Swiss University Conference, 2003)

يقوم بالاعتماد الأكاديمي الجامعي في سويسرا مكتب الاعتماد الأكاديمي وهو مكلف من مجمع الجامعات السويسرية بمباشرة الاعتماد الأكاديمي لكافة المؤسسات الجامعية في سويسرا، ومجمع الجامعات السويسرية هو المسئول عن منح الاعتماد بناء على موافقة من مكتب الاعتماد الأكاديمي، وذلك بناء على الطلب المقدم من المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد.

ويمكن بلورة ملامح الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السويسرية فيما يلي (القصبي، ٢٠٠٦، ١٢٨٦ – ١٢٩١).

أهداف الاعتماد الأكاديمي للجامعات السويسرية:

١. التأكد من رفع جودة التدريس والتعلم والبحث الأكاديمي على المستوى الجامعي من خلال الحكم على مدى الامتثال للمعايير التي وضعها مجمع الجامعات السويسرية.

٢. زيادة الأداء الجامعي قومياً إلى المستوى العالمي.

٣. تكوين قاعدة معلومات سليمة تساعد الطلاب وممثلي الجامعات ورجال السياسة وأصحاب الأعمال في عملية اتخاذ القرار.

٤. تحسين الاعتراف الدولي بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في سويسرا.

الجوانب التي يتم تقييمها للاعتماد:

يتم اعتماد المؤسسات الجامعية بناء على تقييم الجوانب التالية:

- إدارة الجودة وإستراتيجية المؤسسة التعليمية.
- مدة البرنامج التعليمي في المؤسسة التعليمية.
- البحث العلمي والمشروعات البحثية داخل المؤسسة التعليمية.
- هيئة التدريس والبحث العلمي.
- الفنيون والإداريون داخل المؤسسة التعليمية.
- الطلاب في المرحلة الأولية ومراحل الدراسات العليا.
- التعاون والمشاركة.
- البناء (التراكيب الداخلية).

أما البرامج الخاصة المقدمة في الجامعات، فيتم تقييمها وفقاً للمقاييس التالية:

- تطبيق البرامج والأهداف والغايات.
- مقاييس تقييم الجودة والتنظيم الداخلي.
- طرق التدريس والمناهج.
- هيئة التدريس.
- الطلاب.
- المصادر المادية والإقامة.

ويتم تحديد المعايير التي يتم تقييم تلك الجوانب لها (المعايير التي تحدد متطلبات الجودة)، ويتم نشر معايير الاعتماد في دليل يسمى دليل التقويم الذاتي ويحتوي على قائمة مفصلة بالموضوعات والأطر التي تساعد التقييم. وتتم عملية الاعتماد الأكاديمي عبر ثلاث مراحل، المرحلة الأولى: التقييم الذاتي، والمرحلة الثانية: التقييم الخارجي، والمرحلة الثالثة: قرار الاعتماد.

٢- تجربة جامعات المملكة المتحدة في الاعتماد الأكاديمي:

وفي المملكة المتحدة ونتيجة للضغوط المستمرة لتحسين نوعية التعليم، تم إنشاء "هيئة ضمان الجودة" (Quality Assurance Agency) (QAA) في عام ١٩٩٧م، كمنظمة شبه مستقلة، تمول جزئياً من قبل الحكومة. وإلى جانب دورها في وضع المقاييس والمعايير وتجديد المستويات للكليات والجامعات، فإنها تقوم من فترة لأخرى بفحص برامج معينة للتأكد من استيفائها للمواصفات المطلوبة (سالم وتلصف، ٢٠٠٦، ٤).

والاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة يمنح المؤسسة التعليمية الجامعية سلطة واسعة لممارسة مسئولياتها في الإعداد الأكاديمي، وتمارس الكلية مسئولية وسلطة محدودة على مهام ضمان الجودة بالمؤسسات الأخرى، ولكنها تظل مسئولة كلياً عن معايير وجودة الشهادات الممنوحة منها ويقوم الاعتماد الأكاديمي هنا وفق معيارين، هما:

- **الصلاحية**: هي العملية التي تقوم الكلية فيها بتقويم برامج الدراسة التي تم تطويرها وتسليمها من هيئة أو مؤسسة خاصة بالاعتماد على درجة جودة ومعايير مناسبة لمنح شهادات جامعية.
- **المؤسسة المشاركة (الزمالة)**: هي المؤسسة أو الهيئة التي من خلالها تدخل الكلية في اتفاق للتعاون وتشير إلى كل المؤسسات التعليمية التي تمنح شهادات دراسية ترغب في الاعتماد، وبعض المؤسسات التعليمية لديها برنامج واحد أو أكثر من البرامج التي ثبتت صلاحيته واعتماده أكاديمياً (boyle,2004 ,7).

ويمكن بلورة ملامح وأهداف الاعتماد الأكاديمي في جامعات المملكة المتحدة، فيما يلي (القصبي، ٢٠٠٦، ١٢٩٧-١٣٠٢):

أهداف الاعتماد الأكاديمي والصلاحية:

١. التحقق من أن البرامج التعليمية تفي بمتطلبات التدرجات المناسبة والمعايير اللائقة.
٢. أن المصادر التي تمثل تكنولوجيا المعلومات والمكتبة والهيئة العاملة والتسهيلات المادية يجب أن تكون لائقة للسماح بتحقيق البرنامج للمعايير المطلوبة.

٣. توفير آليات تحقيق الجودة الملائمة لضمان وصول البرنامج التعليمي للمعايير المطلوبة.

خطوات الاعتماد الأكاديمي:

يتم الاعتماد الأكاديمي في خطوات على النحو التالي (Boyle, 2004, 10; Aschroft, 1995, 20-28):

١. في حالة طلب صلاحية برامج دراسية، تقوم الكلية بإحالة الموضوع إلى الجامعة أو للقسم المناظر لتلك الكلية بالجامعة لطلب النصيحة، وبذلك يصبح من مسئوليات الجامعة التوجيه والتقويم من خلال مجلس التدريس أو ما يعادله ولجنة الاختبار بالجامعة.

٢. يتم اعتماد هذا الطلب المبدئي من مجلس التدريس بالجامعة أو ما يعادلها ويجب أن يشمل وثيقة معتمدة من مؤسسة زميله، على أن يغطي الجوانب التالية:

- أهداف وأغراض البرنامج.
- محتويات البرنامج.
- طرق وأساليب التقويم.
- مصادر التعلم المتاحة بالمؤسسة الراغبة في الزمالة.

٣. في حالة سعي المؤسسة في المشاركة لترتيبات الاعتماد لبعض أو كل برامجها فإن المستندات السابقة يتم تقديمها مباشرة إلى اللجنة القائمة.

٤. في حالة قبول لجنة الاعتماد طلب المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد أو الصلاحية فإن رئيس اللجنة القائمة نيابة عن الكلية يقوم بإعداد طلب المصادقة

ليوقع من مجلس إدارة جامعة لندن، وإذا وافقت الجامعة بالمصادقة فإن عملية الاعتماد والصلاحية تبدأ في المؤسسة الراغبة في الاعتماد.

البيانات المطلوبة للاعتماد والصلاحية:

قبل التاريخ المحدد لعملية الاعتماد بستة أسابيع تقريباً تقوم المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد بالتسجيل على أن تقدم ست نسخ من وثائق الاعتماد والصلاحية إلى قسم المراجعة الأكاديمية وضمان الجودة بالتسجيل الأكاديمي، ويتم عمل لجنة الاعتماد من خلال ست خطوات.

٣. تجربة الجامعات الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي:

يقوم الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية بالاعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمي للمؤسسة التعليمية، وكذلك الاعتراف بالكفاءة والجودة للمؤسسة التعليمية في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات اعتماد متخصصة ومستقلة. ويقوم قسم التعليم، ومجلس اعتماد التعليم العالي بفحص جودة وفاعلية منظمات وهيئات الاعتماد، فالهدف الرئيسي لقسم التعليم هو التأكد من أن التمويل الفيدرالي المدعم للطالب يوجه إلى جودة البرامج الدراسية، واعتراف قسم التعليم مبنى على أساس عشرة معايير تشمل على سبيل المثال: ممارسة القبول والتسجيل والتسهيلات والإمكانات المالية والإدارية، أما الهدف الرئيسي لمجلس اعتماد التعليم العالي هو التأكيد على الجودة الأكاديمية والتطوير المستمر لجودة البرامج الدراسية والدورات التدريبية والدرجات العلمية واعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي مبنى على أساس عدة معايير تشمل على سبيل المثال تنمية الجودة الأكاديمية والتشجيع على التطوير المطلوب (القصبي، ٢٠٠٦، ١٣٠٣-١٣٠٤):

معايير اعتراف قسم التعليم بوكالات وهيئات الاعتماد

(القصبي، ٢٠٠٦، ١٣٠٥؛ Council for Higher Education Accreditation, 2003,1-7)

هناك معايير اعتماد يجب أن تصنفها الوكالات وتعمل بكل دقة علـــى توفيرهـــا وذلك لضمان الثقة في سلطة وكالات الاعتماد، وذلك فيما يتعلق بجودة التعلـــيم أو جـــودة التدريب الذي تقدمه المؤسسات أو البرامج التعليمية، وعلى وكالة الاعتماد تحقيـــق تلـــك المتطلبات وأن تخاطب معايير الاعتماد التي تضعها جودة المؤسسات والبرامج التعليمية.

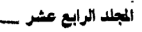
وهناك شروط يجب توافرها في وكالة الاعتماد وهي (القصبي،٢٠٠٦، ١٣٠٥؛ Council for H. E. A,7):

١. فهم شامل للمعايير المعتمدة، ومعايير الخريج الجيدة.
٢. القدرة على التعامل مع مختلف المغايير بالطريقة التي تتوافق معها.
٣. التخصص الدقيق في مجال عمل المؤسسة التعليمية.
٤. السرية في العمل والمحافظة على المعلومات والبيانات عن المؤسسة.
٥. تحديد المؤسسة التعليمية المختارة في ضوء معايير دقيقة مع تجنب الذاتيـــة في الاختيار.

ويمكن بلورة بعض أهم ملامح الاعتماد الأكاديمي في التعليم الأمريكي، فيما يلي (القصبي، ٢٠٠٦، ١٣٠٦-١٣١٢، Baldwin 2002 20-25):

معايير اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي بوكالات وهيئات الاعتماد:

١. تطوير الجودة الأكاديمية: تعرف وكالة الاعتماد الجودة الأكاديمية تعريفـــاً واضـــحاً وصريحاً، وأن يكون لديها تصور واضح لما يجب أن تعمله المؤسسة التعليميـــة



أو البرنامج التعليمي المقدم للحصول على الاعتماد حتى يسهل الحكم عن مدى تحقيقه لمعايير الجودة.

٢. **توضيح المسئولية:** على وكالة الاعتماد أن يكون لديها معايير تدعو المؤسسة أو البرنامج التعليمي لتوفير معلومات ثابتة وموثوق بها عن الجودة الأكاديمية، وتحصيل الطلاب لتعزيز الاستثمار والثقة الاجتماعية فيما تقدمه المؤسسة التعليمية.

٣. **التشجيع على التطوير المطلوب والتغيير المقترح:** أن تشجع وكالة الاعتماد التخطيط للتغيرات المقترحة واستقصاء التطوير المطلوب من خلال التقييم الذاتي المستمر بالبرامج والمؤسسات التعليمية.

٤. **توظيف الإجراءات المناسبة في صنع القرار:** على وكالات الاعتماد اختيار السياسات والإجراءات المناسبة والتي تشمل الفحص المستمر والفعال لتهيئ المناخ في صنع القرار.

٥. **ممارسات إعادة تقييم الاعتماد المستمر:** تقوم وكالات الاعتماد بالفحص الذاتي المستمر لجوانب عملية الاعتماد والتي تجري داخل المؤسسة التعليمية.

أنواع الاعتماد الأكاديمي في برامج التعليم العالي:

هناك ثلاثة أنواع للاعتماد في برامج ومؤسسات التعليم العالي والجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية هي: الاعتماد الإقليمي، والاعتماد القومي، والاعتماد المتخصص.

مراحل الاعتماد الأكاديمي:

هناك ست مراحل للاعتماد الأكاديمي، هي:

- مرحلة الدراسة الذاتية Self Study.
- مرحلة التقويم التعاوني Peer Review.
- مرحلة الزيارات الميدانية Sit Visit.
- مرحلة التحكيم Action Judgment.
- مرحلة القرار النهائي Final Decision.
- مرحلة التقويم الموضوعي المستمر On Going External Review.

٤- تجربة جامعات بولندا في الاعتماد الأكاديمي:

بدأ الاعتماد الحكومي في اعتماد البرامج التعليمية للجامعات والتعليم العالي في بولندا اعتباراً من ٢٠٠٢/١/١ وأصبح هذا المجلس هو الوحيد المسئول عن اعتماد البرامج التعليمية في مختلف التخصصات على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والماجستير الذي تقدمه جميع مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة على السواء في المستوى القومي في بولندا، وحصول المؤسسات على الاعتماد الأكاديمي من مجلس الاعتماد الحكومي شرط من شروط عمل المؤسسات التعليمية.

ويمكن بلورة ملامح الاعتماد الأكاديمي في جامعات بولندا، فيما يلي (التصني، ٢٠٠٦، ١٢٩٢-١٢٩٦؛ Chimi 2003 28-44 ؛Semf, 2002 14):

- يتكون مجلس الاعتماد الحكومي من (٦٥) عضواً يقوم وزير التربية بترشيحهم بمساعدة المجالس العليا للجامعات. وعلى هذا فمجلس الاعتماد الحكومي يتبع الوزارة، والمجلس له الحق في التعاون مع أي مجالس أو لجان اعتماد أخرى للاعتماد ببولندا أو بالخارج.
- يمول مجلس الاعتماد الحكومي من الدولة ومن داخل ميزانية وزارة التربية ويتم احتساب مكافآت أعضاء مجلس الاعتماد الحكومي على أساس راتب الأستاذ، ويقدم الاعتماد الحكومي للمؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية بالمجان.
- تتسم أعمال مجلس الاعتماد الحكومي بالشفافية ولذلك يعلن قرار المجلس واللجنة التنفيذية بالمجلس بشأن الاعتماد على الموقع الخاص بشبكة المعلومات (الإنترنت)، حيث يتم ذكر الجامعات أو المعاهد العليا أو برامج التعليم التي خضعت لإجراء الاعتماد الحكومي، ويرفع قرار المجلس واللجنة التنفيذية إلى الوزارة والجامعة المعنية.

مكونات مجتمع لجان الاعتماد (نسق الاعتماد البيئي) (KRASP)

يتكون مجمع لجان الاعتماد الأكاديمي من اللجان التالية:

١. لجنة اعتماد الجامعات UKA.
٢. لجنة اعتماد الجامعات الطبية KAUM.
٣. لجنة اعتماد الجامعات الهندسية KAUT.
٤. مؤسسة تطوير واعتماد الدراسات الاقتصادية FPAKE.

مراحل الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية:

تتمثل مراحل وإجراءات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية، فيما يلي:

١. يقوم الخبراء بتحديد معايير محددة لتقدير جودة التعليم في التخصص المطلوب الاعتماد له، مع مراعاة المعايير العامة للاعتماد.
٢. تقوم الوحدة الجامعية (الكلية – القسم – الوحدة) بالتقدم بطلب الاعتماد.
٣. تعد الوحدة الجامعية التقويم الذاتي موضحاً فيه كافة التفاصيل والحقائق.
٤. يقوم فريق الاعتماد بزيارة ميدانية للوحدة الجامعية وإعداد تقييم شامل عنها وفقاً للمعايير الخاصة والعامة للاعتماد.
٥. إعداد تقرير عن الزيارة وتقديمه إلى مجمع لجان الاعتماد مع التوصية التي يراها فريق الاعتماد.
٦. يعقد المجمع جلسة مطولة لاتخاذ القرار المناسب سواء بقبول الاعتماد للوحدة أو تأجيل منح الاعتماد، أو رفض الاعتماد.
٧. تحدد فترة زمنية لإجراءات الاعتماد تتراوح من ٦ إلى ١٠ أشهر.

وتستفيد الدراسة الحالية من تلك التجارب والخبرات في استشراف معايير الاعتماد الأكاديمي التي ينبغي أن تبنى على أساسها الجامعة المتميزة المنشودة، حتى تتم فيها عمليات التدريس والبحث العلمي والخدمات التعليمية الأخرى وفقاً لأرقى مستويات الجودة والاعتماد العالمية.

ثالثاً: تجارب وخبرات عالمية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية:

الجامعة الافتراضية، صيغة غير تقليدية لمؤسسات التعليم العالي، فعلى الرغم من أن هذه الصيغة قد تتشكل في داخل منظومة بعض الجامعات التقليدية، أو قد تقوم على شراكة معها، إلا أنها ومن خلال رؤية جديدة لماهية الجامعة وطرق وأساليب العمل بها تتجاوز وتفتح الباب على مصراعيه لثورة حقيقة في الكثير من المسلمات المبني عليها نظم التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة (Wade 2004).

ويؤكد البعض على أن الجامعة الافتراضية تتميز بالخصائص التالية (محرم وكامل ٢٠٠٦، ٤٠٦١، Harasim, 2004، Glossary, 2004):

- تقديم المقررات إلكترونياً بالدرجة الأولى.
- استخدام تكنولوجيات الاتصال غير المتزامنة بعد إعادة تصميمها خصيصاً للتعليم.
- دعم مناهج تعليمية تعتمد على المجهود الذاتي والتعاون بين الدارسين.
- استخدام التكنولوجيا لدعم وتصميم المقررات بطريقة تفاعلية وكذلك تداول التقييم والدرجات.

وتتباين صيغ الجامعات الافتراضية بمدى قدرتها على إدماج التكنولوجيا الرقمية شكلاً وموضوعاً في مجمل المنظومة الأكاديمية، فبينما تقتصر بعض الجامعات على إحداث تكامل بين شبكة المعلومات العالمية والانترنت في التدريس داخل قاعة الدراسة الجامعية بالطريقة نفسها التي تم بها دمج التكنولوجيا السابقة، (وهذه أبسط الصور)، نجد

جامعات أخرى تقدم صيغة (Dual-mode) للتعليم إحداهما تقليدية، والأخرى قائمة على التعلم الالكتروني عن بعد، وفي مثل هذه الجامعات قد تتحول من جامعة افتراضية إلى جامعة مفتوحة بعد مدة كما في حالة جامعية "كاتالونيا المفتوحة" (زاهر، ٢٠٠٥، ٥٢١).

وهناك مجموعة من الصيغ أو النماذج للجامعة الافتراضية، التي يمكن أن تسترشد بها المؤسسات الراغبة في إنشاء جامعة افتراضية أو تعليم افتراضي، سواء كانت هذه الجامعة مستقلة، أو تابعة لمؤسسة تعليمية تقليدية، وهناك تقسيمان لنماذج الجامعة الافتراضية، هما:

التقسيم الأول: تقسيم جامعة أورجن Oregon الافتراضية، وقسمت الجامعات الافتراضية إلى سبعة نماذج أساسية، يوضحها جدول رقم (١) التالي (محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦٠٥-٦٠٦؛ Oregon University, S 2004):

جدول رقم (١)

تقسيم جامعة أورجن للجامعات الافتراضية

No	Type	Characteristics	Examples
1	Virtual university جامعة افتراضية	No physical camps, degree granting لا يوجد حرم جامعي فعلي، تمنح الدرجات العلمية.	National technological university, Jones international university, western governors university
2	Virtual university consortium منتخب الجامعة الافتراضية	But accredited, no degree granted, academic institution linked online and supplying centralized or coordinated services to students with no articulation among consortia members جامعة معتمدة، لا تمنح درجات علمية، يوجد ارتباط متبادل بين أعضاء منتخب الجامعة	Michigan, Washington online community college virtual learning collaborative
3	Academic services consortium فريق للخدمات الأكاديمية	But accredited, no degree granted, academic institution linked online and supplying centralized or coordinated services to students with no articulation among consortia	Kentucky, virtual university

No	Type	Characteristics	Examples
		members جامعة معتمدة، لا تمنح درجات علمية، لا يوجد ارتباط متبادل بين أعضاء منتخب الجامعة	
4	University information consortium فريق جامعة المعلومات	No coordinated services to 'no degree accredited academic' students institutions linked electronically لا تمنح درجات أكاديمية معتمدة، وتتواصل المجموعات الطلابية إلكترونياً	Southern regional electronic Oregon network for campus (ONE)education
5	Virtual program برنامج افتراضي	Degree granted from unit within accredited academic institution تمنح درجات علمية من خلال وحدة داخل المؤسسة الأكاديمية المعتمدة	University of phoenix online open college of university of Maryland university collage
6	Virtual commercial certification institution معهد الشهادات التجارية الافتراضية	Certification granted ; no academic credit تمنح شهادات علمية، ولا تعمل وفق نظام الساعات المعتمدة	Novell certification
7	Traditional academic accredited institution with some electronic courses برنامج التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم التقليدية	No coherence, credit is awarded among electronically offered courses تعمل وفق نظام الساعات المعتمدة، ولا يوجد تواصل مباشر	Individual faculty members offer online courses

التقسيم الثاني: ويقترح تصنيف الجامعات الافتراضية إلى خمسة نماذج، هي (محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦٠٧-٦٠٩؛ Harasim, 2004):

١. نموذج الجامعات الافتراضية الرفيعة.
٢. نموذج التكامل (الجمع بين الجامعات التقليدية والجامعة الافتراضية).
٣. نموذج الجامعة المهنية الافتراضية (المجموعة المتزامنة).
٤. نموذج جامعات منتخب السلالة الافتراضية (نموذج التحالف أو الشبكة).
٥. نموذج الجامعات التخصصية الافتراضية (الحكومية).

بعض النماذج العالمية في مجال تطبيق الجامعات الافتراضية:

- **جامعة ٢١ (University' 21)**: وهي جامعة الكترونية مكونة من ١٧ جامعة في دول الكومنولث بشكل أساسي، تضم: جامعة نوتينجهام، وجامعة جلاسجو، وجامعة ملبورن، وجامعة هونج كونج، والجامعة القومية بسنغافورة، وجامعة كولومبيا البريطانية، وجامعات أخرى، ودار تومسون في بريطانيا، ولهذه الجامعات دور أساسي في هذة الشراكة، حيث تشارك بنسبة ٥٠% في تمويل دار نشر "تومسون" والإشراف على الجودة من خلال شراكة مساهمة، متعددة، وفي معظم الأحوال تعتمد على رصيدها من المطبوعات كمصادر للمحتويات (زاهر، ٢٠٠٥، ٥٢٢).

- **جامعة الحكام الغربية (Western Governors U. "WGU")**: وجدت لتدعم التدريس الذي يتم تقديمه في مواقع تقليدية، وتقوم بإعطاء مجموعة من المقررات بغرض منح شهادات كفاءة في مجالات معينة وتهدف لإقناع كليات وجامعات أخرى بالاعتراف بتلك الشهادات، وبالتالي فقد وقع حكام الولايات الغربية على إنشاء هذه الجامعة لتوفر الخدمة التعليمية لهؤلاء الراغبين في الدراسة، وتحول دون ذلك عزلة الأماكن التي يعيشون بها، وبالتالي فإن لهذه الجامعة دوراً كبيراً في التعاون مع كليات المجتمع في ولايات الغرب الأمريكية (محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٠).

- **الجامعة الافتراضية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني بكندا (e- Learning Technology Virtual University)**: توفر الجامعة الافتراضية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني بكندا عدداً من برامج الدراسة للطلاب الراغبين في الدراسة بها من العالم العربي في مجالات متعددة مرتبطة بتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وهي: دبلوم إنشاء المناهج،

دبلوم تطوير المناهج، دبلوم الفصول الافتراضية، ماجستير تكنولوجيا وتصميم، ماجستير بحوث وتطوير، ماجستير إدارة وإشراف، ماجستير مناهج ومقررات، دكتوراه في تكنولوجيا التعليم.

ولهذا البرنامج مجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي(محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٢-٦١٣):

- التطوير المهني والتكنولوجي للكادر التدريسي والإداري في حقل التعليم الالكتروني التفاعلي.
- التطبيق الفعلي والعملي للوسائل والبرامج والأنظمة المستخدمة في التعليم الإلكتروني.
- التطبيق الفعلي والعملي لإنشاء المقررات والمناهج الإلكترونية.

ولم يكن العالم العربي بمعزل عما يحدث من تطورات على صعيد استخدام تكنولوجيا التعليم الافتراضي بنماذجه المتعددة، فلقد تم افتتاح عدد من الجامعات الافتراضية العربية مثل الجامعة الافتراضية السورية SVU، وجامعة تونس الافتراضية TVU، يضاف إلى هذه التجارب وجود عدد من المؤسسات التي تعتمد في نشاطها وبدرجة كبيرة على أساليب التعليم الافتراضي في مجالات التدريب المهني ، مثل: سينرجي للخدمات التقنية، منظومة جاما التعليمية (www.gamalearn.com)، شركة الدوالج للتقنية، معهد الابتكار التقني ITI في جامعة زايد. (محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٥-٦١٦).

تعقيب:

من خلال العرض السابق للتجارب والنماذج العالمية في مجال التميز وفي مجال الاعتماد الأكاديمي، وفي مجال التعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية، تصل الدراسة إلى:

- إن مؤسسات التعليم التقليدية تستطيع أن تصل إلى مستوى التميز في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إذا استطاعت أن تعيد بناء هياكلها ومحدداتها ومدخلاتها وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي التي تؤكد عليها الكثير من التجارب العالمية الآن.
- يمكن للجامعات المصرية التقليدية أن تعدل من أوضاعها وتصل إلى مستوى لائق في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأن ترتقي في مستوى الأداء من خلال إعادة هيكلتها وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي.
- إن الجامعات الافتراضية التي تمثل أحد أعراض اقتصاديات العولمة، تتطلب مساعدات كثيرة من مؤسسات التعليم الجامعي التقليدية، وذلك لتوفير البرامج المعتمدة والأساتذة المتخصصين والخبرات والكفاءات الفنية والإدارية، أي أن الجامعات الافتراضية لا تستقيم مقوماتها بعيداً عن خدمات الجامعات التقليدية.
- إن البرامج التي تقدمها الجامعات الافتراضية، تتطلب اعتمادها وفق معايير أكاديمية، وتقوم بذلك مؤسسات التعليم التقليدية.
- إن الوصول للتميز في التعليم الجامعي، والوصول إلى جامعة مصرية متميزة يتطلب:
  - إعادة هيكلة بنية التعليم الجامعي (مدخلاته وأنشطته ومخرجاته) في ضوء الخبرات العالمية.
  - حصول الجامعات المصرية على شهادات الاعتماد الأكاديمي وفقاً للمعايير العلمية العالمية.
  - الأخذ بصيغ جديدة للتوسع في التعليم الجامعي كماً وكيفاً لمواجهة جملة التحديات الداخلية والخارجية، التي تنشط مجالات الأداء في الجامعة، وتجعلها تعمل وفق منظومة واحدة تتفاعل وتتناغم فيما بينها.

المبحث الخامس

بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية

يرى الباحث – في إطار المعطيات الفكرية والأدبيات التربوية – أنه ليس هناك رؤية واحدة لجامعة متميزة، بل هناك رؤى متعددة وتوجهات متباينة تعتمد على أهداف كل جامعة وتخصصاتها وإمكاناتها. وحتى هذه الرؤية المقترحة لنموذج الجامعة المتميزة، تظل افتراضاً مبدئياً في إستراتيجية مرنة تخضع للتعديل والتصحيح والإضافة، وذلك في ضوء الأهداف والممارسة ومراحل التنفيذ، هذا مع الأخذ في الاعتبار السياق المجتمعي وتحدياته الداخلية والخارجية.

في ضوء ذلك وانطلاقاً من :

- ملامح فلسفة التميز في التعليم الجامعي ومنطلقاتها وكذا المبادئ والمعايير التي يجب أن تتوفر في الجامعة المتميزة المقترحة.
- الدواعي والتحديات التي أدت إلى مراجعة نموذج الجامعة الحالي، والاتجاه نحو جامعة متميزة.
- تعظيم الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية: التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي، والتي تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، والتي تسعى نحو النشر الالكتروني والوجود الافتراضي الفاعل على شبكة الإنترنت.
- تلافي العيوب الظاهرة في الجامعات المصرية.
- مراعاة الجودة النوعية والتربوية والفنية في منظومة الأداء الجامعي.

يمكن اقتراح نموذج الجامعة المصرية المتميزة كما يلي[1]:

"نموذج الجامعة المصرية المتميزة"

أولا: الرؤية:

أن تعرف الجامعة في الأوساط العلمية المحلية والإقليمية والعالمية بالتميز في التدريس والتعلم، وفي البحث العلمي، وفي خدمة المجتمع، وذلك بأن توفر بيئة جامعية خصبة وغنية لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأن تتميز في الخدمات التعليمية والأنشطة المتنوعة والرعاية المستمرة للطلاب وفقاً لأعلى مؤشرات الأداء العالمية، حتى يتم تأهيل الطلاب لخوض الحياة وتلبية مختلف قطاعات سوق العمل، وأن توفر الجامعة

---

(1) استفادت الدراسة في بناء هذا النموذج من الأدبيات التربوية والتجارب والخبرات العالمية التي رصدتها الدراسة في المبحث الرابع، هذا بالإضافة إلى المراجع الآتية: (عمار، ٢٠٠٦، ١٩-٢٧؛ فهمي، ٢٠٠٦، ١٢٣٥-١٢٤٤؛ بشير، ٢٠٠٦، ١٥٤٣-١٥٤٩؛ سورنس، ٢٠٠٦، ٥٨-٢٥١؛ عبدالجواد، ٢٠٠٦، ١٥٨٥-١٥٩٥؛ نصر، ٢٠٠٦، ١٢٤٩-١٢٦٧؛ نادر، ٢٠٠٦، ١٦٥-١٨٩؛ حسين، ٢٠٠٦، ١٣٥-١٥٧؛ القصبي، ٢٠٠٦، ١٢٧١-١٣١٩؛ مينا، ٢٠٠٦، ١٦٠١-١٦١٠؛ محرم وكامل، ٢٠٠٦، ٦١٤-٦٢٩؛ علي، ٢٠٠٦، ٣٩-٤٥؛ دياب وجمال الدين، ٢٠٠٦، ٧٨-٨٩؛ زاهر*، ٢٠٠٦، ٥٦٥-٥٨٩؛ محجوب، ٢٠٠٥، ١٢-٢٧؛ زاهر، ٢٠٠٥، ٥٢٨-٥٢٤؛ عوض، ٢٠٠٥، ٥٣٠-٥٣١؛ عزب، ٢٠٠٢، ١٣-٣٠؛ الثبيتي، ٢٠٠٢، ٣٩-٤٦؛ زاهر، ٢٠٠٠، ٦٣-٧٥).

هذا بالإضافة إلى الاستفادة من المواقع الالكترونية الآتية:

- http: www.infosys-sy.com.research3.htm.
- http: www.southcenter.org.
- http: www.ditnet.co.ae.
- http: www.arablaw.org.
- http: www.ecommercetoday.com.au.
- http: www.uaeu.ac/about/strategic_plan.asp

تغطية متميزة (متنوعة ومتجددة) لكافة مجالات العلوم والمهن المختلفة، وأن تتميز في مجال الدراسات العليا بتقديم أوجه الدعم المادي والمعنوي والرعاية العلمية والإشرافية المناسبة للباحثين، مع التميز في الالتزام بجودة البحث وانتقاء المجالات البحثية ذات الأهمية العالية، وأن تصبح الجامعة مركزاً علمياً واستشارياً متميزاً في تقديم الرأي والخبرة والمشورة العلمية لكل المستفيدين أفراداً ومؤسسات محلياً وإقليميا وعالمياً.

ثانيا: الرسالة:

تنطوي رسالة الجامعة المصرية المتميزة على:

- تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وتحقيقه وفق سياسة تعليمية واضحة.
- تنمية العمل بروح الفريق وإعلاء قيمة العمل الجماعي.
- توفير فرص تعليمية متميزة على أعلى مستوى من معايير الاعتماد العالمية.
- تقديم برامج متنوعة لمنح الدرجات الجامعية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد العالمية.
- المشاركة في التعجيل بالنمو الاقتصادي للمجتمع، بجانب الارتقاء بالوعي الثقافي والاجتماعي لأفراده.
- المساهمة في إثراء المعرفة عن طريق إجراء البحوث ذات الجودة العالية، وتشجيع الترجمة الهادفة.
- التنافسية في طرح وإنتاج وإدارة المعرفة، مع البراعة في توظيف تقنية المعلومات وتطويرها.
- تقديم الرعاية المتميزة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- تنمية وتطوير المهارات البحثية والمعرفية للطلاب والباحثين.

- الحرص على حرية واستقلال الحياة الجامعية.
- ترقية البرامج والخدمات والاستشارات المقدمة من الجامعة لتصل إلى مستويات الأداء والاعتماد العالمية.

ثالثا: المعايير:

يوجد لكل جامعة مجموعة من المعايير، التي تجسد وظائفها، وتحدد حجم مسئولياتها، وتساعدها في تأدية رسالتها، وتتمثل المعايير الواجب توافرها في الجامعة المتميزة المفترحة، فيما يلي(*):

- الاستقلالية.
- الإنتاجية.
- التكاملية في الفكر والمعرفة.
- الجودة التربوية.
- إنتاج وتوظيف وإدارة المعرفة.
- الافتراضية.
- الابتكارية في أساليب التدريس.
- ديمقراطية الإدارة والقيادة الجامعية.
- تكوين مجتمع التعلم.
- الحرية الأكاديمية.
- تنويع مصادر المعرفة.
- المستقبلية.
- التنافسية.
- الإنجاز الأكاديمي.
- الاستمرارية في طرح المعارف والخبرات.
- الشراكة المجتمعية.

(*) للمزيد من الشرح والتفاصيل حول هذه القيم والمعايير، راجع المبحث الثاني من الدراسة(معايير فلسفة التميز في التعليم الجامعي).

- الكفاءة وتطوير الأداء.
- المعالجة التربوية للتوترات الثنائية في بناء الشخصية المصرية.

رابعاً: الاهداف الإستراتيجية:

تتضح أهداف كل جامعة من رؤيتها ورسالتها ومعاييرها ، فهي تعكس توجهاتها وطموحاتها وتحدياتها وتطلعاتها المستقبلية، وبالتالي تتمثل الأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة في الآتي:

١- توفير حرم جامعي راق ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

٢- تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل بين أعضاء فريق الجامعة.

٣- التميز في وضع المناهج وتنويع البرامج وعمليات التدريس والتعلم مع تفعيل العلاقات الكامنة فيما بينهما، لتلبية مستجدات سوق العمل.

٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي بمراعاة جودته وانتقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية.

٥- التميز في تنويع مصادر التمويل وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقننة.

٦- استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي من أعضاء هيئة التدريس.

٧- استقطاب المتميز من الطلاب وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية العالية وفقاً لأرقى معايير الأداء العالمية.

٨- التميز في المسئولية الإدارية والقيادة الجامعية وفقاً لأعلى مقاييس الجودة العالمية.

٩- التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات، محلياً وإقليميا وعالمياً.

١٠- التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب لجني ثمار إبداعاتهم.

١١- التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات للحاق بتطورات العصر والمشاركة الجادة في عجلة التقدم.

١٢- الانتشار الالكتروني من خلال الوجود الافتراضي على شبكة الإنترنت كجامعة إلكترونية متميزة.

خامساً: آليات تنفيذ الأهداف الإستراتيجية:

تمثل الأهداف الإستراتيجية للجامعة، أهدافاً بعيدة المدى في طبيعتها، ولذا تتضمن في طياتها مجموعة كبيرة من الأهداف الفرعية (آليات التنفيذ)، والتي تستدعي تحديد خطة إستراتيجية وفق جدول زمني لتحقيقها، مع ضرورة تنظيم مراجعة دورية لمعايير المؤشرات الرئيسية للأداء وفق أطر الجودة والاعتماد العالمية.

ويمثل تنفيذ تلك الأهداف الإستراتيجية من خلال أهدافها الفرعية تحديات إستراتيجية جسيمة أمام الجامعة، والتي يجب أن تتغلب عليها وتتخطاها للوصول إلى التميز.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة المقترحة وآلياتها التنفيذية:

١- حرم جامعي متميز:

تهدف الجامعة إلى توفير حرم جامعي راق موحد ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

الآليات:

- تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.
- رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.
- ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.
- توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.
- تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.
- تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.
- إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.
- تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.
- تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

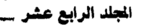
- دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.

٢- العمل بروح الفريق:

تهدف الجامعة إلى تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل وتنمية قيم الاحترام بين أعضاء فريق الجامعة.

الآليات:

- تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.
- تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.
- تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.
- بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.
- العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يؤطر المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.
- تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- قيام العمل الجامعي على احترام القدرات والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.



- تحقيق تكامل كل القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.
- تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.

٣- التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم:

تهدف الجامعة إلى الوصول إلى التميز في وضع المناهج وتنويع البرامج و عمليات التدريس والتعلم، وإلى تفعيل العلاقات الكامنة بينهما.

الآليات:

- بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضماناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.
- التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.
- انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.
- التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.
- تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.
- تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.

- أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.
- أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الآنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.
- صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصون مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.
- أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي:

تهدف الجامعة إلى التميز في الدراسات العليا و البحث العلمي بمراعاة الجودة النوعية وانتقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية.

الآليات:

- التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.
- اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.

- تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.
- التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.
- التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.
- إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.
- بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.
- توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم إنجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمانا للتخلص من التكرار.
- التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمتماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأصيل الإنتاج العلمي.
- وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، وييسر النشر الالكتروني لها.
- تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.

- زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.
- تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.
- إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.
- تطوير الإدارة المسئولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.

٥- التميز في تنويع مصادر التمويل:

تهدف الجامعة إلى التميز في تنويع مصادر التمويل وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقننة.

الآليات:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.
- التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.
- تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.
- اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.
- البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبنى استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.

- السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص
- تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.
- تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.
- الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.
- الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.
- الإفادة من الوجود الالكتروني للجامعة من حيث: التدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل..

٦- تميز الهيئة التدريسية والبحثية:

تهدف الجامعة إلى استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي.

الآليات:

- وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.

- استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.
- استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.
- صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقنن في ضوء معايير الأداء العالمية.
- تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.
- إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.
- تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.
- توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.
- تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تعين على تجويد عملية التدريس.
- تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.

- رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تقاعسه وتدني كفايته المهنية.

٧- التميز في رعاية وتكوين الطلاب:

تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية واستقطاب وتكوين الطلاب المتميزين وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية العالية وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

الآليات:

- إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.
- استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.
- توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية وسوق العمل.
- اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.
- العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطالب الجامعي.
- تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.
- تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.
- تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.

- إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.
- تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.
- اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.

٨- التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية:

تهدف الجامعة إلى التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وفقاً لأرقى مقاييس الجودة والخبرة العالمية.

الآليات:

- تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.
- وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.
- تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.
- توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.
- صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإدارييها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.

- توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.
- العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.
- اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسئولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.
- تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.
- تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.
- تحديد المسئوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.

٩- التميز في خدمة المجتمع:

تهدف الجامعة إلى التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات محلياً وإقليميا وعالمياً.

الآليات:

- رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.

- إيجاد مواءمة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.
- تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.
- اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.
- تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.
- إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.
- تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.
- تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.
- تنسيق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.

- تبنى رؤى عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.

١٠- التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين:

تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب وإلى التشجيع على الإبداع والتميز.

الآليات:

- التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.
- توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تنمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.
- الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.
- الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.
- التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.
- استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.
- تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.

- تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.
- صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.

١١- التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات:

تهدف الجامعة إلى التميز في إنتاج وإدارة المعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات للحاق بتطورات العصر وللمشاركة الجادة في عجلة التقدم.

الآليات:

- تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبني سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.
- إنشاء حضانات تكنولوجية ومشاتل بالجامعة تؤدي إلى مجمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشاتل تذهب جاهزة إلى الصناعة.
- تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متواز مع قضية التعريب الموسع للعلوم.
- استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.
- تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.
- تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.
- إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.

- المتابعة المستمرة لأفرع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.
- التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.
- تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التعيين والترقية.
- اعتماد نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.
- إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.
- دعم أنماط جديدة من التعليم الالكتروني، والمكتبة الالكترونية، والنشر الالكتروني.
- تبنى سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.

٢ ١- جامعة الكترونية (افتراضية) متميزة:

تهدف الجامعة إلى الانتشار الالكتروني والوجود الافتراضي كجامعة إلكترونية متميزة تقدم خدماتها التعليمية والبحثية والتقنية محلياً وإقليمياً وعالمياً وفقاً لأرقى معايير ومؤشرات الأداء العالمية.

الآليات:

- بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).
- تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسترانت..

- اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.
- توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والماسحات الرقمية وغير ذلك.
- تنظيم وهيكلة أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.
- أن توفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.
- إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات للتسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.
- اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).
- تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.
- تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.
- إعداد هيئة فنية تعي تفصيلات التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.
- إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.

- تكوين نظام إداري كفء يذلل العقبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.
- صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.
- توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.
- الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الآمن.

المبحث السادس

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى:.

- الوقوف على الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح من وجهة نظر نخبة من أساتذة الجامعات.
- التعرف على مدى اتساق الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح مع الاتجاه نحو التميز.
- رصد الآليات التنفيذية للأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح من وجهة نظر نخبة من أساتذة الجامعات.
- الوقوف على قابلية الآليات المقترحة للتنفيذ وتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

- الوصول إلى بناء محكم لنموذج الجامعة المتميزة المقترح.

٢- أداة الدراسة الميدانية:

أداة الدراسة عبارة عن نموذج لجامعة متميزة، تم تحديد عناصره من خلال استقراء وتحليل الأدبيات التربوية، فيما يتعلق بالتجارب والخبرات العالمية التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي، واستقراء معايير الاعتماد الأكاديمي المعترف بها عالمياً، واستقراء أسس البناء الافتراضي (الانتشار الإلكتروني) للجامعات على شبكة الإنترنت.

وتتكون أداة الدراسة من محورين، هما :.

- المحور الأول : بيانات أولية.
- المحور الثاني : يتضمن الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح وآلياتها التنفيذية.

٣- صدق وصلاحية أداة الدراسة:

لتحقيق صدق أداة الدراسة (النموذج المقترح) تم إتباع الآتي :

- طرح النموذج المقترح على مجموعة من المحكمين (خبراء في التعليم الجامعي) للاطمئنان إلى سلامة بناء النموذج المقترح، ووضوح أركانه، وكفاياته الهيكلية والفنية والتنظيمية للجامعة، واتساق أهدافه الإستراتيجية مع الاتجاه نحو التميز، وقابلية آلياته لتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

- تعديل النموذج المقترح وفق توجيهات السادة المحكمين (الخبراء).
- عرض النموذج مرة أخرى على مجموعة أكبر من السادة الخبراء للتأكد من صدق النموذج وحصوله على أكبر معدل من الاتفاق فيما بينهم.

وقد وصل معدل الاتفاق بين السادة المحكمين إلى (٩٣,٨%) مما يدل على صدق النموذج وصلاحيته كأداة للدراسة.

٤- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات النموذج المقترح (أداة الدراسة) باستخدام معادلة الارتباط لكرونباخ والتي مؤداها:

معامل الثبات=	$\frac{ن}{ن - ١}$	]	$\frac{مج\ ع^{٢}_{ن}}{ع^{٢}}$	[

حيث : ن= العدد الكلي لمفردات النموذج.

مج ع٢ ن= مجموعة تباين درجات كل مفردة من مفردات النموذج.

ع٢= تباين درجات مجموع المفردات.

وقد بلغ معامل ثبات النموذج بعد تطبيقه مرتين على عينة صغيرة خلال أسبوعين (٠،٨٨٩) وهي درجة تمثل قيم ثبات مرتفعة تفيد أغراض الدراسة.

٥- عينة الدراسة:

تم تطبيق النموذج المقترح على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، قوامها ٦٩، منهم ٤٥ من الذكور يمثلون ٦٥,٢ %، و٢٤ من الإناث يمثلن ٤٣،٨ %. ويتضح ذلك من جدول (٢).

جدول (٢)

توزيع النموذج المقترح علي عينة الدراسة (الموزع والمستلم)

طبيعة النموذج / الجنس	النماذج الموزعة		النماذج المستلمة		الفاقد	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكور	%٦٠	%٦٠	٤٥	%٤٥	١٥	%١٥
إناث	٤٠	%٤٠	٢٤	%٢٤	١٦	%١٦
الإجمالي	١٠٠	%١٠٠	٦٩	%٦٩	٣١	%٣١

يتضح من جدول (٢) أن إجمالي العدد الموزع من النموذج على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، بلغ ١٠٠ نموذج (٦٠ نموذج للذكور، و ٤٠ نموذج للإناث)، وأن إجمالي المستلم بلغ ٦٩ نموذجاً (٤٥ للذكور، و ٢٤ للإناث) بنسبة ٦٩% من إجمالي العينة المطبق عليها، وأن إجمالي الفاقد بلغ ٣١%.

٦- المعالجة الإحصائية:

تم تفريغ أداة الدراسة (النموذج المقترح) ،واستخلاص جداول الدراسة وبياناتها الحالية من الجداول المركزية للنظام الإحصائي SPSS، وتم معالجة البيانات وتجهيزها للتحليل وفق الخطوات التالية:

الأولى: حساب التكرارات المقابلة لكل آلية موزعة على الاستجابات الأربع (درجة الموافقة)، ثم حساب النسبة المئوية لها من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

الثانية: حساب المجموع الوزني لكل آلية، وذلك بإعطـــاء الاســـتجابات الأربـــع (درجـــة الموافقة) درجات مختلفة، بحيث تأخذ الاستجابة (كبيرة – ٣ درجات)، (متوسطة – ٢ درجتان)، (ضعيفة – درجة واحدة)، (غير موافق – صفر).

الثالثة: حساب الوزن النسبي من المعادلة التالية:

الوزن النسبي =	المجموع الوزني للعبارة / إجمالي عدد التكرارات × ٣

الرابعة : ترتيب الآليات تنازلياً وفقاً لأوزانها النسبية.

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول : نتائج البيانات الأولية:

١- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والدرجة العلمية:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والدرجة العلمية

م	الجنس / الدرجة العلمية	ذكور	إناث	المجموع	%
١	أستاذ	١١	٤	١٥	٢١،٧%
٢	أستاذ مساعد	٢١	١١	٣٢	٤٦،٤%
٣	مدرس	١٣	٩	٢٢	٣١،٩%
	الإجمالي	٤٥	٢٤	٦٩	١٠٠%

- يتضح من جدول (٣) أن توزيع عينة الدراسة على الدرجات العلمية جاء متدرجاً من ٤٦،٤% أستاذ مساعد، إلى ٣١،٩% مدرس، إلى ٢١،٧%، وهذا التدرج مع التنـــوع

بين الذكور والإناث، يشكل تنوعاً حقيقياً بين الدرجات العلمية والخبرات العلمية، مما يعلى من مصداقية نتائج الدراسة.

٢- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للكلية والجامعة:

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للكليات والجامعات

م	الجامعة / الكلية	عين شمس	القاهرة	الإسكندرية	كفر الشيخ	الزقازيق	المنصورة	المنيا	حلوان	الأزهر	طنطا	المجموع
١	التربية	٥			١	٢	١	٢	٥	٣		١٩
٢	الآداب	٢	٣	٣		١		١			١	١١
٣	العلوم	٢	١	٢	١		١	١		١		٩
٤	التجارة	٣	٢	١			٢					٨
٥	الهندسة	٢		١		١				٢		٦
٦	التربية الرياضية								٤		١	٥
٧	الطب	١		١			١					٣
٨	البنات	٨										٨
	الإجمالي	٢٣	٦	٨	٢	٤	٥	٤	٩	٦	٢	٦٩

يتضح من جدول (٤) أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يتوزعون على ثماني كليات وعشر جامعات، وجاء أعلى تمثيل لجامعة عين شمس، بواقع ٢٣ عضو بنسبة ٣٣،٣% من عينة الدراسة يتوزعون على سبع كليات، وهي : التربية،الآداب،

العلوم، التجارة، الهندسة، الطب، البنات. ثم يليها جامعة حلوان بواقع ٩ أعضاء بنسبة ١٣% موزعين على كليتين، هما : كلية التربية، وكلية التربية الرياضية. ثم تدرجت باقي الجامعات – الإسكندرية، القاهرة، الأزهر، المنصورة، الزقازيق، وجاء أقل تمثيل لجامعتي كفر الشيخ و طنطا بواقع عضوين لكل منها.

و يتضح من الجدول أن هناك تنوعاً في الكليات لتشمل الكليات العلمية والكليات النظرية، مما يحقق التنوع في الخبرة العلمية. كما أن الجامعات موزعة على مستوى الجمهورية بما يحقق التنوع البيئي وتباين الرؤى الحياتية ومنطلقات التغيير، الأمر الذي يعطي درجة عالية من الثقة في نتائج الدراسة.

٣- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس، وسنوات الخبرة(*):

جدول (٥)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس وسنوات الخبرة

م	الجنس / سنوات الخبرة	ذكور	إناث	المجموع	%
١	أقل من ٦سنوات	١٦	٩	٢٥	%٣٦،٢
٢	من ٦ –أقل من ١٢ سنة	٢٠	١٢	٣٢	%٤٦،٤
٣	أكثر من ١٢ سنة	٩	٣	١٢	%١٧،٤
	الإجمالي	٤٥	٢٤	٦٩	%١٠٠

يتضح من جدول (٥) توزيع عينة الدراسة على سنوات الخبرة لآخر درجة علمية لكل أفراد العينة، وأن ٤٦،٤% من عينة الدراسة تدرجت سنوات خبراتهم من (٦

(*) لآخر درجة علمية.

إلى أقل من ١٢ سنة)، وأن ٣٦،٢% من عينة الدراسة قلت سنوات خبرتهم عن ست سنوات، في حين أن ١٧،٤% من عينة الدراسة زادت خبرتهم عن ١٢سنة، ويعطي ذلك مستويات مختلفة من الخبرة العلمية والعملية، تحقق درجة عالية من الفاعلية في الاستجابات، مما يؤدي إلى درجة عالية من المصداقية في نتائج الدراسة.

٤- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والمناصب الإدارية:

جدول (٦)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمناصب الإدارية

م	الجنس / التسلسل الوظيفي	ذكور	إناث	المجموع
١	رئيس قسم	١٣	-	١٣
٢	وكيل كلية	٨	-	٨
٣	عميد كلية	٣	-	٣
٤	غير ذلك	-	-	-
	الإجمالي	٢٤	-	٢٤

يتضح من جدول (٦) أن عدد من تقلد وظائف إدارية من عينة الدراسة يصل إلى ٢٤ فرد، كلهم من الذكور يمثلون ٤٣،٨% من عينة الدراسة، وأن ١٣ منهم قد تقلدوا منصب رئيس قسم، وأن ٨ منهم تقلدوا منصب وكيل كلية، وأن ٣ فقط تقلدوا منصب عميد كلية. هذا مع العلم بأن كل من تقلد منصب عميد كلية كان قد تقلد منصب وكيل كلية ومن قبلها رئيس قسم.

ويتضح من الجدول أن الإناث من عينة الدراسة لم يتقلدوا أي مناصب إدارية، وبالتالي يوضح الجدول التنوع في عينة الدراسة بين من تدرجوا في المناصب الإدارية وبين من لم يتدرجوا فيها، مما يفيد في تنوع الاستجابات ودرجات الموافقة على آليات النموذج، ويحقق ذلك درجة عالية من الثقة في نتائج الدراسة.

٥- توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس والمشاركة في اللجان العلمية والجامعية والتطويرية:

جدول (٧)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمشاركة في اللجان

م	الجنس / اللجان	ذكور	إناث	المجموع
١	لجان جامعية	٢٤	٩	٣٣
٢	لجان علمية	٦	-	٦
٣	لجان تطويرية	٣	-	٣
	الإجمالي	٣٣	٩	٤٢

يتضح من جدول (٧) أن ٦٠،٩% من عينة الدراسة وعددهم ٤٢ (٣٣ من الذكور، و٩ من الإناث) يشاركون في اللجان، منهم ٣٣ يشاركون في اللجان الجامعية، و٦ أعضاء يشاركون في اللجان العلمية، وثلاثة أعضاء فقط قد شاركوا في اللجان التطويرية للتعليم العالي، وتدل هذه المشاركة في تلك اللجان من عينة الدراسة على تنوع الخبرة العلمية والتنظيمية والعلمية لعينة الدراسة، مما يفيد في تنوع الاستجابات وصدق نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثا: نتائج الاهداف الإستراتيجية وآلياتها التنفيذية:

الهدف الاستراتيجي الأول: حرم جامعي متميز

جدول (٨)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الأول

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٢	رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٣	ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٤	توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.	٦١	٦	٢	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٥	تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.	٦٢	٧	–	–	٢٠٠	٠,٩٦٦	٥
٦	تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.	٦٤	٤	١	–	٢٠١	٠,٩٧١	٤
٧	إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.	٥١	١٤	٤	–	١٨٥	٠,٨٩٤	٨
٨	تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.	٥٩	٨	٢	–	١٩٥	٠,٩٤٢	٧

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٩	تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	١٧	١٨	٣٤	–	١٢١	٠,٥٨٤	١٠
١٠	دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.	٤٥	٢٠	٤	–	١٧٩	٠,٨٦٥	٩
	المتوسط					١٨٩,٩	٠,٩١٧	

(*) م – تعني مكرر.

من خلال استقراء وتحليل جدول (٨) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً(*) بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الأول، هي على الترتيب:

– تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.

– رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.

(*) تأخذ الدراسة بدرجات الاتفاق بين عينة الدراسة، وفقاً للوزن النسبي للآليات، كما يتضح من الجدول التالي:

درجات الاتفاق	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الوزن النسبي	من ٠,٩٠٠ – ١	من ٠,٨٠٠ – ٠,٨٩٩	من ٠,٦٠٠ – ٠,٧٩٩	من ٠,٤٥٠ – ٠,٥٩٩	أقل من ٠,٤٥٠

- ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جـودة الأداء الجامعي.
- تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصـة بالأقسـام، مـزودة بالكتـب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.
- تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.
- توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشـطة العلميـة والثقافيـة والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بـذلك فـي أثنـاء اليـوم الدراسي.
- إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مـع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينـة الدراسـة، هـي علـى الترتيب:

- تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعلـيم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.
- دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لسد الاحتياج من المبـاني والمرافـق التـي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق ضعيفة بين عينة الدراسة، هي:

- تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع تـوفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الأول: توفير حرم جامعي متميز يسوده الإبداع والتفوق، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٨,٩)، ووزنه النسبي (٠,٩١٧).

الهدف الاستراتيجي الثاني: العمل بروح الفريق

جدول (٩)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثاني

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٢	تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٣	تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.	٥٧	٨	٤	–	١٩١	٠,٩٢٣	٧
٤	بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.	٤٣	١٩	٧	–	١٧٤	٠,٨٤١	٩
٥	العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يؤطر المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.	٦٢	٧	–	–	٢٠٠	٠,٩٦٦	٥
٦	تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	٥٠	١٤	٥	–	١٨٣	٠,٨٨٤	٨
٧	قيام العمل الجامعي على احترام القدرات الخاصة والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.	٦٤	٥	–	–	٢٠٣	٠,٩٧٦	٤

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٨	تحقيق تكامل كل هذه القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.	٥٩	١٠	–	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٩	تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
	المتوسط					١٩٦,٤	٠,٩٥٠	

من خلال استقراء وتحليل جدول (٩) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثاني، هي على الترتيب:

- تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.
- تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.
- تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.
- قيام العمل الجامعي على احترام القدرات الخاصة والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.
- العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يؤطر المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.

- تحقيق تكامل كل هذه القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.
- تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني: العمل بروح الفريق، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,٤)، ووزنه النسبي (٠,٩٥٠).

الهدف الاستراتيجي الثالث: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم

جدول (١٠)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثالث

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضماناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٢	التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٤	التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٥	تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٦	تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.	٢٣	٣٨	٨	–	١٥٣	٠,٧٣٩	١٠
٧	أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.	٣٢	٢٧	١٠	–	١٦٠	٠,٧٧٣	٨
٨	أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الآنية والمحتملة في المستقبل؛ وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.	٢٥	٣٩	٥	–	١٥٨	٠,٧٦٣	٩
٩	صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصين مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.	٤١	٢٣	٥	–	١٧٤	٠,٨٤٠	٧
١٠	أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.	٤٩	١٦	٤	–	١٨٣	٠,٨٨٤	٦
	المتوسط					١٨٦,٣	٠,٩٠٠	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٠) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثالث، هي على الترتيب:

- بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضماناً لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.
- التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.
- انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقاً لمعايير الجودة والأداء العالمية.
- التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.
- تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.
- صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصون مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.
- أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الآنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.
- تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثالث: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٨٦,٣)، ووزنه النسبي (٠,٩٠٠).

الهدف الاستراتيجي الرابع: التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي

جدول (١١)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الرابع

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١–م
٢	اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١–م
٣	تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١–م

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.	٤٣	٢٢	٤	–	١٧٧	٠,٨٥٥	١٣
٥	التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٦	إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.	٥٩	٨	٢	–	١٩٥	٠,٩٤٢	١٠
٧	بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٨	توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم انجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمانا للتخلص من التكرار.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٩	التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمتماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأصيل الإنتاج العلمي.	٤٥	٢٢	٢	–	١٨١	٠,٨٧٤	١٢
١٠	وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، وييسر النشر الالكتروني لها.	٤١	٢١	٧	–	١٧٢	٠,٨٣١	١٤
١١	تطبيق معايير معتمدة عالميا في تقييم البحوث العلمية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
١٢	زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
١٣	تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.	٥٣	٩	٧	–	١٨٤	٠,٨٨٩	١١
١٤	إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١٥	تطوير الإدارة المسئولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.	٤٠	٢١	٨	–	١٧٠	٠,٨٢١	١٥
	المتوسط					١٩٦,١	٠,٩٤٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١١) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الرابع، هي على الترتيب:

- التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.
- اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.
- تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.
- التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.
- بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.

- توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم انجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمانا للتخلص من التكرار.
- تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.
- زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.
- إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.
- إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.
- التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمتماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأصيل الإنتاج العلمي.
- التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.
- وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، وييسر النشر الالكتروني لها.

- تطوير الإدارة المسئولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الرابع: التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,١)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٧).

الهدف الاستراتيجي الخامس: التميز في تنويع مصادر التمويل

جدول (١٢)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الخامس.

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة: كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
١	بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٢	التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٣	تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٤	اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.	٥٣	١٧	-	-	١٩٣	٠,٩٣٢	٦ – م
٥	البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبنى استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.	٦١	٥	٣	-	١٩٦	٠,٩٤٧	٥
٦	السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص	٤٩	١٥	٥	-	١٨٢	٠,٨٧٩	٩

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٧	تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.	٦٠	٣	٦	–	١٩٢	٠,٩٢٧	٨
٨	تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.	٥٩	٦	٤	–	١٩٣	٠,٩٣٢	٦ م
٩	الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.	٦٤	٥	–	–	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
١٠	الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.	٢٧	٣٢	١٠	–	١٥٥	٠,٧٤٩	١١
١١	الإفادة من الوجود الالكتروني للجامعة من حيث: التدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.	٤٤	١٩	٦	–	١٧٦	٠,٨٥٠	١٠
	المتوسط					١٩١,٨	٠,٩٢٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٢) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الخامس، هي على الترتيب:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.
- التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.
- تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.

- الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.
- البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبني استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي،
- اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.
- تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات،... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.
- تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص.
- الإفادة من الوجود الالكتروني للجامعة من حيث: التدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الخامس: التميز في تنويع مصادر التمويل، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩١,٨)، ووزنه النسبي (٠,٩٢٧).

الهدف الاستراتيجي السادس: تميز الهيئة التدريسية والبحثية

جدول (١٣)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي السادس

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.	٥٩	٩	١	-	١٩٦	٠,٩٤٧	٧
٢	استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر تميزاً في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٣	الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٤	استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.	٣١	٢٩	٩	-	١٦٠	٠,٧٧٣	١٢
٥	صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقنن في ضوء معايير الأداء العالمية.	٤٣	١٥	١١	-	١٧٠	٠,٨٢١	١١
٦	تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا للبحث والتدريس.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م
٧	إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.	٦٩	-	-	-	٢٠٧	١	١ – م

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
٨	تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.	٥٥	١٢	٢	–	١٩١	٠,٩٢٣	١٠
٩	توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.	٥٨	٧	٤	–	١٩٢	٠,٩٢٧	٩
١٠	تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تعين على تجويد عملية التدريس.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
١١	تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.	٥٨	١٠	١	–	١٩٥	٠,٩٤٢	٨
١٢	رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تقاعسه وتدني كفايته المهنية.	٦٢	٦	١	–	١٩٩	٠,٩٦١	٦
	المتوسط					١٩٤,٨	٠,٩٤١	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٣) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي السادس، هي على الترتيب:

- استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

- الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.
- تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.
- إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.
- تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تعين على تجويد عملية التدريس.
- رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تقاعسه وتدني كفايته المهنية.
- وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.
- تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.
- توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.
- تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقنن في ضوء معايير الأداء العالمية.

٣. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق متوسطة بين عينة الدراسة، هي:

- استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.

٤. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي السادس: تميز الهيئة التدريسية والبحثية، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٤,٨)، ووزنه النسبي (٠,٩٤١).

الهدف الاستراتيجي السابع: التميز في رعاية وتكوين الطلاب

جدول (١٤)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي السابع

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة: كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
١	إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.	٥١	٨	١٠	-	١٧٩	٠,٨٦٥	١١
٢	استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.	٦٠	٧	٢	-	١٩٦	٠,٩٤٧	٣
٣	توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية وسوق العمل.	٦٨	١	-	-	٢٠٥	٠,٩٩٠	١

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.	٥٧	١١	١	–	١٩٤	٠,٩٣٧٠	٥
٥	العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطالب الجامعي.	٥٣	٩	٧	–	١٨٤	٠,٨٨٩	٩
٦	تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.	٤١	٢٢	٥	–	١٧٢	٠,٨٣١	١٢
٧	تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.	٥٥	٩	٥	–	١٨٨	٠,٩٠٨	٨
٨	تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.	٥٤	١٢	٣	–	١٨٩	٠,٩١٣	٧
٩	إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.	٤٧	١٨	٣	–	١٨٣	٠,٨٨٤	١٠
١٠	تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.	٥٩	٨	٢	–	١٩٥	٠,٩٤٢	٤
١١	تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.	٥٥	١٢	٢	–	١٩١	٠,٩٢٣	٦
١٢	اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.	٦٠	٨	١	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٢
	المتوسط					١٨٩,٤	٠,٩١٥	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٤) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي السابع، هي على الترتيب:

- توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية وسوق العمل.



- اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.
- استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.
- اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.
- تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.
- تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.
- تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطالب الجامعي.
- إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.
- إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.



- تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي السابع: التميز في رعاية وتكوين الطلاب، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٨٩,٤)، ووزنه النسبي (٠,٩١٥).

الهدف الاستراتيجي الثامن: التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية

جدول (١٥)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثامن

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.	٦١	٦	٢	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٢	وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٣	تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.	٦٣	٤	١	–	١٩٨	٠,٩٥٦	٥
٤	توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.	٥٤	١٠	٥	–	١٨٧	٠,٩٠٣	٩
٥	صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإدارييها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.	٥٣	١٣	٣	–	١٨٨	٠,٩٠٨	٨

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٦	توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.	٥٥	١٠	٤	–	١٨٩	٠,٩١٣	٧
٧	توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٨	العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٩	اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسئولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.	٣٨	٢٢	٩	–	١٦٧	٠,٨٠٧	١٢
١٠	تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.	٦١	٨	–	–	١٩٩	٠,٩٦١	٤
١١	تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.	٥١	١٤	٤	–	١٨٥	٠,٨٩٤	١٠
١٢	تحديد المسئوليات ورسم الاختصاصات طبقا للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.	٥٣	٩	٧	–	١٨٤	٠,٨٨٩	١١
	المتوسط					١٩٢,٩	٠,٩٣٢	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٥) يتضح الآتي :

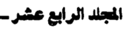
١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثامن، هي على الترتيب:

- وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.

- توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.
- العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.
- تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.
- تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.
- تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.
- توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.
- صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإدارييها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.
- توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.
- تحديد المسئوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.




- اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسئولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثامن: التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٢,٩)، ووزنه النسبي (٠,٩٣٢).

الهدف الاستراتيجي التاسع: التميز في خدمة المجتمع

جدول (١٦)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي التاسع

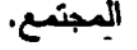
م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٢	إيجاد مواءمة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.	٥٩	٧	٤	–	١٩٥	٠,٠٩٤٢٠	٧
٣	تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.	٥٧	٧	٥	–	١٩٠	٠,٩١٨	٨
٤	اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.	٤٨	١٠٤	٧	–	١٧٩	٠,٨٦٥	٩

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة: كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
٥	تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.	٦٣	٦	–	–	٢٠١	٠,٩٧١	٥
٦	إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.	٦٤	٥	–	–	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
٧	تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.	٦٢	٥	١	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
٨	تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
٩	تنسيق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجه المجتمع ويتطلبها سوق العمل.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١ – م
١٠	تبني رؤى عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.	٤١	١٩	٩	–	١٧٠	٠,٨٢١	١٠
	المتوسط					١٩٥,٥	٠,٩٤٤	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٦) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الإستراتيجي التاسع، هي على الترتيب:

- رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.







- تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن لستغلال الموارد المتاحة.
- تنسيق تعاون مباشر بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.
- إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.
- تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.
- تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.
- إيجاد مواءمة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.
- تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.

- تبنى رؤى عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي التاسع: التميز في خدمة المجتمع، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٥,٥)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٤).

الهدف الاستراتيجي العاشر: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين

جدول (١٧)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي العاشر

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.	٥١	١٥	٣	-	١٨٦	٠,٨٩٨	٩
٢	توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تنمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.	٦٣	٦	-	-	٢٠١	٠,٩٧١	٤
٣	الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.	٦١	٤	٤	-	١٩٥	٠,٩٤٢	٧
٤	الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.	٥٨	٩	٢	-	١٩٤	٠,٩٣٧	٨
٥	التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.	٦٥	٣	١	-	٢٠٢	٠,٩٧٦	٣

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٦	استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.	٦٧	٢	–	–	٢٠٥	٠,٩٩٠	١
٧	تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلابا موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.	٦٦	٢	١	–	٢٠٣	٠,٩٨١	٢
٨	تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.	٦٤	٣	٢	–	٢٠٠	٠,٩٦٦	٥
٩	صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.	٦٠	٨	١	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٦
	المتوسط					١٩٨,١	٠,٩٥٧	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٧) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي العاشر، هي على الترتيب:

- استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.
- تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلاباً موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.
- التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.



- توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تنمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.
- تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.
- صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.
- الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.
- الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى [illegible].

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي العاشر: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٨,١)، ووزنه النسبي (٠,٩٥٧).



الهدف الاستراتيجي الحادي عشر: التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة

جدول (١٨)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الحادي عشر

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبني سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.	٦٢	٤	٣	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٨
٢	إنشاء حضانات تكنولوجية ومشاتل بالجامعة تؤدي إلى مجمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشاتل تذهب جاهزة إلى الصناعة.	٦١	٤	٤	–	١٩٥	٠,٩٤٢	٩
٣	تبني سياسة يتعلم اللغات بشكل متواز مع قضية التعريب الموسع للعلوم.	٥٩	٥	٥	–	١٩٢	٠,٩٢٧	١٠
٤	استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.	٦٧	٢	–	–	٢٠٥	٠,٩٩٠	٢
٥	تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.	٦٤	٤	١	–	٢٠١	٠,٩٧١	٥
٦	تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.	٤٩	١٦	٤	–	١٨٣	٠,٨٨٤	١٤
٧	إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.	٥٤	١٢	٣	–	١٨٩	٠,٩١٣	١٢
٨	المتابعة المستمرة لأفرع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.	٦٧	١	١	–	٢٠٤	٠,٩٨٥	٣
٩	التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.	٦٣	٤	٢	–	١٩٩	٠,٩٦١	٧
١٠	تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التعيين والترقية.	٥١	١٣	٥	–	١٨٤	٠,٨٨٩	١٣

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١١	اعتماد نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.	٦٥	٤	–	–	٢٠٣	٠,٩٨١	٤
١٢	إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.	٦٩	–	–	–	٢٠٧	١	١
١٣	دعم أنماط جديدة من التعليم الالكتروني، والمكتبية الالكترونية، والنشر الالكتروني.	٥٧	٧	٥	–	١٩٠	٠,٩١٨	١١
١٤	تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.	٦٦	٢	١	–	٢٠٠	٠,٩٦٦	٦
	المتوسط					١٩٦,٣	٠,٩٤٩	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٨) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الحادي عشر، هي على الترتيب:

- إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.
- استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.
- المتابعة المستمرة لأفرع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.
- اعتماد نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.
- تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.
- تبني سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.

- التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.
- تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبني سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.
- إنشاء حضانات تكنولوجية ومشاتل بالجامعة تؤدي إلى مجمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشاتل تذهب جاهزة إلى الصناعة.
- تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متوازٍ مع قضية التعريب الموسع للعلوم.
- دعم أنماط جديدة من التعليم الالكتروني، والمكتبة الالكترونية، والنشر الالكتروني.
- إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

- تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التعيين والترقية.
- تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الحادي عشر: التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٦,٣)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٩).

الهدف الاستراتيجي الثاني عشر: جامعة إلكترونية متميزة

جدول (١٩)

التكرارات والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب للهدف الاستراتيجي الثاني عشر

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١	بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).	٦٧	٢	–	–	٢٠٥	٠,٩٩٠	١ – م
٢	تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسترانت.	٦٧	٢	–	–	٢٠٥	٠,٩٩٠	١ – م
٣	اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.	٦٣	٥	١	–	٢٠٠	٠,٩٦٦	٦
٤	توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والماسحات الرقمية وغير ذلك.	٦٦	٣	–	–	٢٠٤	٠,٩٨٥	٣
٥	تنظيم وهيكلة أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.	٥٦	٩	٤	–	١٩٠	٠,٩١٨	١٣
٦	أن توفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.	٤٩	١١	٩	–	١٧٨	٠,٨٦٠	١٦
٧	إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات للتسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.	٥٧	١١	١	–	١٩٤	٠,٩٣٧	١١
٨	اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).	٦١	٧	١	–	١٩٨	٠,٩٥٦	٨
٩	تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.	٦٣	٤	٢	–	١٩٩	٠,٩٦١	٧
١٠	تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.	٦١	٥	٣	–	١٩٦	٠,٩٤٧	١٠

م	الآليات	التكرارات – درجة الموافقة				المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
١١	إعداد هيئة فنية تعي تفصيلات التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.	٥٣	٩	٧	–	١٨٤	٠,٨٨٩	١٤
١٢	إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.	٥٩	٤	٦	–	١٩١	٠,٩٢٣	١٢
١٣	تكوين نظام إداري كفؤ يذلل العقبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.	٦٥	٣	١	–	٢٠٢	٠,٩٧٦	٤
١٤	صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.	٦٥	٢	٢	–	٢٠١	٠,٩٧١	٥
١٥	توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.	٦٢	٤	٣	–	١٩٧	٠,٩٥٢	٩
١٦	الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الأمن.	٤٧	١٧	٥	–	١٨٠	٠,٨٦٩	١٥
	المتوسط					١٩٥,٣	٠,٩٤٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٩) يتضح الآتي :

١. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، من حيث قابليتها للتنفيذ وتحقيقها للهدف الاستراتيجي الثاني عشر، هي على الترتيب:

- بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).
- تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسترانت.



- توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والماسحات الرقمية وغير ذلك.
- تكوين نظام إداري كفء يذلل العقبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.
- صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.
- اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.
- تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.
- اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).
- توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.
- تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.
- إرشاد الطلاب إلى أختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات التسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.
- إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.

- تنظيم وهيكلة أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.

٢. إن الآليات التي حصلت على درجة اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة، هي على الترتيب:

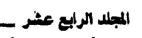
- إعداد هيئة فنية تعي تفصيلات التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.
- الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الآمن.
- أن تتوفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.

٣. إن الآليات المقترحة تسهم بدرجة كبيرة جداً في تحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني عشر: جامعة إلكترونية متميزة، وبالتالي تحقيق التميز في التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من متوسط المجموع الوزني (١٩٥,٣)، ووزنه النسبي (٠,٩٤٣).

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

نصل من تحليل نتائج الدراسة الميدانية، إلى:

١. إن منظومة الأهداف الإستراتيجية المقترحة وآلياتها التنفيذية تصلح أهدافاً مستقبلية لإقامة جامعة متميزة وفقاً للتجارب والخبرات العالمية، ويتضح ذلك من متوسط معدل الاتفاق بين عينة الدراسة، حيث وصل إلى درجة اتفاق كبيرة جداً، والتي يتراوح الوزن النسبي لها (من ٠,٩٠٠ إلى ١,٠٠)، فكان متوسط المجموع



الوزني للآليات المقترحة هو (١٩٣,٦) ومتوسط الوزن النسبي هو (٠,٩٣٥) ويتبين ذلك من جدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠)

ترتيب الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح وفقاً للمجموع الوزني والوزن النسبي لآلياتها

الهدف	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
- حرم جامعي متميز	١٨٩,٩	٠,٩١٧	١٠
- العمل بروح الفريق	١٩٦,٤	٠,٩٥٠	٢
- التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم	١٨٦,٣	٠,٩٠٠	١٢
- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي	١٩٦,١	٠,٩٤٧	٤
- التميز في تنويع مصادر التمويل	١٩١,٨	٠,٩٢٧	٩
- تميز الهيئة التدريسية والبحثية	١٩٤,٨	٠,٩٤١	٧
- التميز في رعاية وتكوين الطلاب	١٨٩,٤	٠,٩١٥	١١
- التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية	١٩٢,٩	٠,٩٣٢	٨
- التميز في خدمة المجتمع	١٩٥,٥	٠,٩٤٤	٥
- التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين	١٩٨,١	٠,٩٥٧	١
- التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة	١٩٦,٣	٠,٩٤٩	٣
- جامعة إلكترونية متميزة	١٩٥,٣	٠,٩٤٣	٦
المتوسط	١٩٣,٦	٠,٩٣٥	.

يتضح من استقراء وتحليل جدول (٢٠)، ما يلي:

- جاء الهدف الاستراتيجي: التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين، في الترتيب الأول بوزن نسبي (٠,٩٥٧)، ويفسر ذلك قناعة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأن التعليم الجامعي في مصر الآن لا يشجع على الإبداع، بل ويهمل الموهبة في أحيان كثيرة، الأمر الذي يتطلب ضرورة جعل الاهتمام بدعم ورعاية الموهوبين على سلم أولويات الاهتمام في تطوير التعليم الجامعي لتحقيق التميز.

١٠

- إن الهدف الاستراتيجي الذي جاء في الترتيب الثاني، هو: العمل بروح الفريق (الوزن النسبي – ٠,٩٥٠)، ويعلل ذلك استشعار ويقين عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بتقلص العمل بروح الفريق في الجامعة وكذا سيادة الفردية، مما يؤكد الشعور بعدم الثقة وعدم التعاون بين القوة البشرية في الجامعات، الأمر الذي يقتضي ضرورة الاهتمام بتفعيل روح الفريق وتقليل المركزية وتشجيع العمل الجماعي لتحقيق التميز في التعليم الجامعي.
- جاء التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة، في الترتيب الثالث بين الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح بوزن نسبي (٠,٩٤٩)، ويفسر ذلك حالة الضعف في مستوى الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس الذي أصبح يرتبط بالترقي ويبعد عن الواقعية ويميل إلى التكرار واجترار الماضي، هذا من جانب، ومن جانب آخر يعبر عن ضعف الإفادة من المعرفة المتجددة وبالتالي ضعف إدارة المعرفة وهامشية توظيفها. ومن ثم فإن تحقيق التميز في التعليم الجامعي يتطلب انتهاج أساليب ومسارات وطرق، واستخدام تقنيات حديثة لإنجاح عمليات إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة.
- إن الهدف الاستراتيجي الذي جاء في الترتيب الأخير، هو: التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم، ويعلل ذلك قناعة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأن الوصول للتميز في المناهج وعمليات التدريس ليس بالأمر الصعب، بل هي عملية سهلة يمكن ارتيادها وإثراء كفايات الهيئة التدريسية بها في أي وقت، ولكن المشكلة الرئيسة هنا تكمن في تهميش وتدني المستوى

الاقتصادي لعضو هيئة التدريس، الذي أصبح بحثه عن عمل آخر لزيادة الدخل والارتقاء بمستوى أسرته هو الشغل الشاغل له، الذي انعكس بآثاره السلبية على وضع المناهج وعلى عمليات التدريس والبحث العلمي وعلى التأليف والترجمة — وهنا ينبغي التأكيد بأن تحقيق التميز في التعليم الجامعي في عمليات التدريس وصياغة البرامج وجودة البحث العلمي، وانتعاش حركة التأليف والترجمة والنشر، تتطلب أولاً رعاية أعضاء هيئة التدريس ودعمهم مادياً ومعنوياً والارتقاء بهم اجتماعياً.

- حازت الأهداف الإستراتيجية المقترحة على درجة اتفاق كبيرة جداً بين عينة الدراسة، رغم اختلاف الترتيب، وبالتالي فإن ترتيب الأهداف لا يقلل من أهمية كل منها وصلاحيته كهدف استراتيجي لتكوين جامعة متميزة، ولكن هذا الترتيب من وجهة نظر الدراسة يعكس عمق المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي بصفة عامة والتعليم في المؤسسات الجامعية بصفة خاصة – الذي أكدته الدراسة في مبحثها الثالث – تلك المشكلات تقتضي الأخذ بترتيب هذه الأهداف لإعادة ترتيب أولويات تطوير التعليم الجامعي، هذا إذا كانت فعلاً الدعوة خالصة لتطوير التعليم الجامعي، وليست لتطويق التعليم الجامعي وتهميشه، وإضعاف أكثر لمكانه وفكر وتأثير أعضاء هيئة التدريس في الواقع الاجتماعي.
- تتفق عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على ضرورة تحقيق التعاون والشراكة بين الجامعات التقليدية والجامعات الإلكترونية، بحيث يكون لكل جامعة تقليدية وجود إلكتروني (افتراضي) على شبكة الإنترنت، يتكامل معها في توفير فرص تعليمية

للراغبين فيها وفي تقديم خدمات تعليمية متميزة للمجتمع، ويتضح ذلك من المجموع الوزني (١٩٥,٣) للهدف الاستراتيجي: تكوين جامعة إلكترونية متميزة – الذي جاء في الترتيب السادس – ووزنه النسبي (٠,٩٤٣).

٢. توجد آلية وحيدة للهدف الاستراتيجي الأول: حرم جامعي متميز، حصلت على درجة اتفاق ضعيفة بين عينة الدراسة بوزن نسبي (٠,٥٨٤)، وهي:

– تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

ويفسر ذلك نفور أعضاء هيئة التدريس من عمليات التدخل الأمني في الحرم الجامعي، واستياءهم من تحكمه في انتخابات الاتحادات الطلابية، ومن محاولاته المستمرة – بدافع من السلطة السياسية – للتحكم في عقل وإدارة وقيادة الجامعة (والتي تتمثل في تعيين الكوادر الجامعية بداية من معيد بالكلية وحتى رئاسة الجامعة)، الأمر الذي يتطلب ضرورة التنبيه بتقليص فرص التواجد والتدخل الأمني في مسيرة العمل الجامعي.

٣. تتفق عينة الدراسة على اتساق الأهداف الإستراتيجية للنموذج المقترح مع الاتجاه نحو التميز، ويتضح ذلك من معدلات الاتفاق الكبيرة على الآليات التنفيذية لها.

٤. تتفق عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً (٩٣,٥%) وفقاً لجدول رقم (٢٠)، على وضوح الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة، وعلى قابلية آلياتها

للتنفيذ، ومن ثم على تكامل النموذج المقترح للجامعة المتميزة، وصلاحيته لتحقيق التميز في التعليم الجامعي.

خاتمة: قناعات فكرية وتوصيات ومقترحات

حاولت الدراسة تحديد معالم فلسفة التميز في التعليم الجامعي، واقتراح نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية، التي تستهدف التميز في مجال التعليم الجامعي، وتسعى نحو الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى الوجود الافتراضي الفاعل على شبكة الانترنت.

وحاولت الدراسة رصد الدواعي التي أدت إلى ضرورة مراجعة نموذج الجامعة الحالي والاتجاه نحو التميز في التعليم الجامعي، والتي تمثلت في دواعي تربوية عامة تبلور أزمة فلسفة التربية في المجتمع المصري، ودواعي مجتمعية- عالمية تبلور أزمة المجتمع المصري في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، ودواعي تتعلق بمنظومة التعليم الجامعي تبلور أزمة الجامعات المصرية.

واستهدفت الدراسة من رصد واختيار وطرح تلك الدواعي في سياقها المحلي والعالمي، استشراف إشكاليات المنظومة التعليمية في المؤسسة الجامعية، حتى تكون إطاراً تجميعياً للقضايا الملحة، وخطوطاً عريضة تفيد في رسم ملامح البناء المقترح للجامعة المتميزة.

وتؤكد الدراسة أن الوصول بالبناء المقترح للجامعة المتميزة إلى مستوى التنفيذ، يتطلب توفر عدة قناعات فكرية وتوصيات.

أولاً: القناعات الفكرية:

يرى الباحث أن محاولات التغيير في التعليم الجامعي المصري للوصول إلى التميز، يتطلب توفر عدة قناعات فكرية، تتمثل في الآتي:

- وجود الرغبة الحقيقية المخلصة في التغيير.
- امتلاك مقومات التغيير وأهمها إرادة التغيير وفق أسس علمية.
- الإيمان بالقيمة المتعاظمة للتعليم الجامعي في تطوير ونهضة المجتمع.
- استقلال الجامعات وحريتها الأكاديمية في التجديد والتغيير.
- التغيير يتم بغرض التطوير والتجديد وليس بغرض التبرير أو الترقيع.
- التغيير الحقيقي يبدأ من استئصال المواقع المعوقة له على مستوى الفكر والتطبيق.
- تقدير قيمة الأستاذ الجامعي ورعايته مادياً ومعنوياً.

وتعتقد الدراسة أن القدر الذي تتاح به القناعات السابقة رهن بقدر إيمان القيادة السياسية بأهمية التعليم الجامعي وضرورة تطويره، أي رهن برغبة وقناعة القيادة السياسية بضرورة تطوير الجامعات لترقى إلى المستويات العالمية في التكوين والصلاحيات والامتيازات والأداء.

- المشاركة الجادة من كل قطاعات ومؤسسات المجتمع في الارتقاء بالمنظومة الجامعية أساتذة وطلاباً وقيادة وإدارة.
- تحقيق التميز في مؤسسات التعليم الجامعي، يعتمد على تحقيقه مسبقاً في مؤسسات التعليم العام.

- التعبئة الثقافية لكل مسئولي التعليم الجامعي والفاعلين فيه بضرورة التغيير الجذري في التعليم الجامعي وفق رؤية مشتركة تمتزج فيها معطيات الحاضر بتنبؤات المستقبل.
- ألا يتغاضى التغيير الجدي للتعليم الجامعي عن المقومات الروحية والقيمية للمجتمع وعن تأصيل الهوية الوطنية.
- ضرورة التنسيق بين الجامعات ومراكز البحوث في معالجة القضايا الوطنية.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النموذج المقترح للجامعة المتميزة بأهدافه الإستراتيجية وآلياته التنفيذية، وانطلاقاً من القناعات الفكرية – توصي الدراسة بما يلي:

تحقيق التميز في التعليم الجامعي من خلال تبني الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المقترح، وجعلها أهدافاً قومية للارتقاء بالمؤسسة الجامعية.

تبني الآليات التي اقترحتها الدراسة في النموذج المقترح للجامعة المتميزة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والوصول للتميز في التعليم الجامعي.

استقطاب الطلاب المتميزين في التعليم العام للالتحاق بالجامعة المتميزة.

إصلاح العيوب الظاهرة في منظومة مؤسسات التعليم الجامعي القائمة من خلال معايرة أهدافها بالأهداف الإستراتيجية للجامعة المتميزة، ومحاولة استكمال جوانب النقص.

- إنشاء مراكز تميز للبحث العلمي للجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في مختلف الكليات، تقدم خدماتها البحثية والمعرفية للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المجتمعية المختلفة.
- إنشاء حضانات تكنولوجية في الجامعات تتبنى المشروعات البحثية الجامعية المتميزة وتحميها وتدعمها وتسوق لها.
- إنشاء مراكز جامعية لرعاية الموهوبين والمتميزين من الطلاب ومتابعة نموهم وإبداعاتهم بعد التخرج من الجامعة وأثناء العمل في قطاعات الإنتاج.
- توظيف التقنية الحديثة في إدارة المعرفة لتحسين جودة مؤسسات التعليم الجامعي من حيث: التخطيط الاستراتيجي، والبحث العلمي، والخدمات الطلابية، وغيرها.
- رعاية وتقدير أعضاء هيئة التدريس ودفعهم نحو التميز بتوفير الحوافز المادية والمعنوية، التي تزيد من عطائهم، وتفجر طاقاتهم الإبداعية.
- تشكيل مركز قومي للاعتماد الأكاديمي يضع معايير قومية للتعليم بصفة عامة، وللتعليم الجامعي بصفة خاصة.
- تنشيط دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص لتنويع مصادر تمويل الجامعة من خلال تسويق الخدمات الجامعية لخدمة البيئة المحيطة.
- السعي الجاد لتحقيق الشراكة العالمية والتعاون الدولي بين الجامعات المصرية وجامعات مختلفة في أنحاء العالم المتقدم.



خلق بيئات افتراضية للجامعات المصرية على شبكة الانترنت لتعظيم الفائدة منها وإتاحة فرص التعليم الجامعي للراغبين من الشعب المصري.

ثالثاً: مقترحات:

- اقترح أن يضاف لنواب رئيس الجامعة، نائب لشئون التميز والاعتماد، يكون مسئولاً عن خضوع أقسام وكليات الجامعة لمعايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق التميز، وبالطبع يكون لهذا النائب وكيل بكل كليات الجامعة.
- تبني مشروع بحثي قومي عن التميز، يتضمن عدة دراسات، تتناول كل دراسة هدفاً استراتيجياً بآلياته، وتسعى نحو امكانية تطبيقه في ضوء سياقات وظروف كل جامعة من جامعات مصر.
- تفريد التميز في الجامعات المصرية، بحيث تتميز كل جامعة وتتفرد في موضوع محدد، فمثلاً: تتميز جامعة عين شمس في البحث العلمي، وتتميز جامعة الإسكندرية في رعاية الموهوبين، وتتميز جامعة حلون في الأنشطة الطلابية، وتتميز جامعة أسيوط في خدمة المجتمع وعلاج مشكلاته، وهكذا لباقي الجامعات.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم، سعد الدين (١٩٩١): تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين – الكارثة والأمل، عمان، منتدى الفكر العربي، يناير.

٢. أبو العينين، علي خليل وآخرون (٢٠٠٣): الأصول الفلسفية للتربية – قراءات ودراسات، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. أحمد، لمياء (٢٠٠٢): العولمة ورسالة الجامعة– رؤية مستقبلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للطبع والنشر.

٤. أحمد، لمياء (٢٠٠٢): العولمة ورسالة الجامعة، رؤية مستقبلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٥. أحمد، لمياء (٢٠٠٦): الجامعة الافتراضية كإحدى الصيغ التعليمية للتعليم من بعد، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٦. إعلان القاهرة (٢٠٠٦): نحو جامعات عربية للمستقبل، مؤتمر مستقبل التعليم في الوطن العربي – البيان الختامي الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٧. أندراوس، آمال (٢٠٠٤): السياسات التعليمية في مصر، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

٨. بدران، شبل ومحفوظ، أحمد (١٩٩٦): أسس التربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.

٩. بشير، محمود (٢٠٠٦): نحو مشروع جامعة مصرية مفتوحة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية" ، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

١٠. تركي، عبدالفتاح (١٩٩٣): نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١١. تركي، عبدالفتاح (٢٠٠٠): تربية ما بعد الحداثة، القاهرة، المحروسة للطباعة والنشر.

١٢. توفيق، صلاح الدين (٢٠٠٣): المحاكاة وتطوير التعليم، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٢٩)، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، يولية.

١٣. الثبيتي، جويبر (٢٠٠٢): إدارة المعرفة والاستثمار في رأس المال المعرفي في الجامعات – نموذج نظري تحليلي، مجلة التربية والتنمية، ع٢٦، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، نوفمبر.

١٤. جمعة، ناريمان وعيسان، صالحة (٢٠٠٥): إعداد المعلم في ضوء التنمية المستدامة – دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان، مجلة التربية والتنمية، العدد (٢٣)، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، يوليه.

١٥. الجندي، عادل (٢٠٠٠): الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي – رؤية تنظيرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية، مؤتمر الجامعة في المجتمع، مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس، ٢١-٢٢، نوفمبر.

١٦. الجبار، سهير (٢٠٠٢): الجامعة والشخصية القومية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتنمية، العدد (٢٥)، القاهرة، المكتب الأستشاري للخدمات التربوية، مارس.

١٧. حسين، سلامة عبدالعظيم (٢٠٠٦): إدارة المعرفة كمدخل لتحسين جودة مؤسسات التعليم الجامعي "رؤية مستقبلية"، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

١٨. الخطيب، محمد (٢٠٠٤): التعليم العالي: قضايا ورؤى، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.




١٩. دياب، مهدي وجمال الدين، نادية (٢٠٠٦): الجامعة ومجتمع المعرفة – التحدي والاستجابة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٢٠. ديفيز، دون (٢٠٠٠): أصوات الأمل – التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، في كتاب/ التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة، الإمارات، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

٢١. ربيع، حسين (٢٠٠٦): الجامعة العربية المفتوحة، الأفاق والحدود، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٢٢. زاهر*، الغريب (٢٠٠٦): معايير بناء بيئة نموذجية للتعليم بالواقع الافتراضي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٢٣. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠): جامعتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة "تحديات وخيارات"، سلسلة دراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.



٢٤. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥): التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح – رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.

٢٥. زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٦): الإنفاق على التعليم المصري وتمويله – دراسة تحليلية نقدية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٤٠)، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، يناير.

٢٦. سالم، سيد وناصف، محمد (٢٠٠٦): الخبرة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي وإمكانية الاستفادة منها في دعم جهود اعتماد المعلم في مصر – دراسة تحليلية، مجلة التربية والتنمية، ع٣٧، يونيو.

٢٧. سلامة، عادل (٢٠٠٠): التحولات العالمية العاصرة وأزمة التعليم العربي، في كتاب: التربية المقارنة والألفية الثالثة – الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، تأليف/ عبدالغني عبود وآخرون، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٨. الشبنبل، عبدالعزيز (٢٠٠٤): التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الرياض، دار المريخ للنشر.



٢٩. سورنسن، تشارلز وآخرون (٢٠٠٦): التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي – تطبيق نظام بالدريدج في الجامعات والمعاهد، ترجمة/ سمة عبدربه، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣٠. السيد، مختار (٢٠٠٢): تطور رعاية الطلاب في الجامعات المصرية في ضوء تحديات الإنتاج الثقافي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق – الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، الفترة من ٢٦-٢٧ يناير.

٣١. الشربيني، الهلالي (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في كفاءة العلمية التعليمية من المنظور الاقتصادي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٣٢. الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٢): الجامعة وهجرة العقول – دراسة تحليلية عبر الإنترنت، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق – الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير.

٣٣. العاجز، فؤاد (٢٠٠٢): دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية الشاملة، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق – الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، في الفترة من ٢٦ – ٢٧ يناير.

٣٤. عبدالجواد، عبدالله (٢٠٠٢): الجامعة والتنمية الشاملة، المؤتمر السنوي العاشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الزقازيق – الجامعة وقضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات، كتاب وقائع المؤتمر، دار الفكر العربي، الفترة من ٢٦ – ٢٧ يناير.

٣٥. عبدالجواد، عبدالله (٢٠٠٦): تصور إجرائي لتطوير التعليم الجامعي – رؤية ميكروسكوبية؛ مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٣٦. عبدالحميد، طلعت (٢٠٠٤): العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.



٣٧. عبدالدائم، عبدالله (١٩٩١): نحو فلسفة تربوية عربية – الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي – بيروت – لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

٣٨. عبدالدائم، عبدالله (١٩٩٨): دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، بيروت – لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر.

٣٩. عبدالدائم، عبدالله (٢٠٠٠): الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية (التربية العربية – بنى ومراحل وأنواعاً ومناهج وطرائق – في مواجهة جدائد العصر وتحدياته ومشكلاته)، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

٤٠. عبدالهادي، محمود (٢٠٠٥): نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة مؤسسات التعليمية- دراسة حالة، مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، ٢٤-٢٥ يناير.

٤١. عثمان، عبدالمنعم (٢٠٠٥): تجربة الجامعة العربية المفتوحة في التعليم المفتوح، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح – رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.



٤٢. عزب، محمد (٢٠٠٢): تسويق التعليم وتطويره وامكانية الاستفادة منه في مصر، مجلة التربية والتنمية، ع٢٦، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، نوفمبر.

٤٣. علي، نبيل (٢٠٠٦): الجامعة ومجتمع المعرفة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي"رؤى تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٤٤. عمار، حامد (١٩٩٦): من مشكلات العملية التعليمية – أهدافاً ومضموناً وأداءً، دراسات في التربية والثقافة (٢)، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٤٥. عمار، حامد (٢٠٠٦): نحو رؤية لجامعة المستقبل، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية"، ج١ – ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٤٦. عوض، بشرى (٢٠٠٥): التعليم الالكتروني كما يجب أن يكون، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح – رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦–٢٨ إبريل.



٤٧. عويس، محمد(٢٠٠٦): التعقيبات على مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٤٨. الغريب، عبدالعزيز (١٩٩٥): التربية وظاهرة العنف السياسي في الوطن العربي، مجلة التربية المعاصرة، ع٣٨، رابطة التربية الحديثة.

٤٩. الفقهاء، عصام (٢٠٠٦): تمويل التعليم العالي في عصر الاقتصاد الرقمي المحددات والتحديات، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٤١)، القاهرة المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل.

٥٠. فهمي، أمين (٢٠٠٦): الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٥١. القصبي راشد (٢٠٠٦): تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية" ، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.



٥٢. القصبي، راشد والعرباوي، آمال (١٩٩٨): رؤية مستقبلية لدور الجامعة في استثمار التكنولوجيا، مجلة التربية والتنمية، ع١٥، ديسمبر.

٥٣. القطب، سمير (٢٠٠٦): الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، "دراسة ميدانية" مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦٠)، يناير.

٥٤. كامل، حسين (١٩٩٥): الجامعات وتحديات العصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، قطاع الكتب.

٥٥. كامل، حسين (١٩٩٦): الجامعات المصرية وتحديات المستقبل، وزارة التعليم، قطاع الكتب.

٥٦. المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠): المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (الدورة الثامنة والعشرون)، فبراير.

٥٧. المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٣): المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، شعبة التعليم الجامعي (الدورة الثلاثون)، ج١ (تحديث التعليم الجامعي).

٥٨. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٩٩/٢٠٠٠): الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، المجلس القومي للتعليم، الدورة (٢٧)، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة.

٥٩. محجوب، بسمان (٢٠٠٥): التعليم العالي وتكنولوجيا الاتصال – متطلبات القرن الحادي والعشرين – مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح – رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس، الفترة من ٢٦-٢٨ إبريل.

٦٠. محرم، أشرف وكامل، نبيل (٢٠٠٦): الجامعات الافتراضية صيغة جديدة للتوسع في التعليم العالي المصري – الفرص والتحديات، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٦١. مينا، فايز (٢٠٠١): التعليم الجامعي في مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٢. مينا، فايز (٢٠٠٣): جامعة المستقبل في مصر بين الآمال والتوقعات، المؤتمر القومي السنوي العاشر "جامعة المستقبل في العالم العربي"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، الفترة من ٢٧-٢٨ ديسمبر.

٦٣. مينا، فايز (٢٠٠٦): التعليم الجامعي في مصر – المنطلقات الفلسفية ومعايير الجودة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٦٤. نادر، بدر (٢٠٠٦): تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم الجامعي، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية"، ج١ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٦٥. ناصر، إبراهيم (٢٠٠١): فلسفات التربية، عمان – الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.

٦٦. نصر، محمد (٢٠٠٦): رؤية مستقبلية لتطوير الأداء بالتعليم الجامعي العربي لتحقيق الجودة الشاملة، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، ج٢ (أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية)، تحرير وتقديم/ ضياء الدين زاهر، الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٦٧. نوفل، محمد (١٩٩٢): تأملات في مستقبل التعليم العالي، دراسات في التربية (٨)، القاهرة، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، دار سعاد الصباح.

٦٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢): ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، القاهرة، قطاع الكتب.

٦٩. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٠): تقرير لجنة الأداء والتقييم، المؤتمر القومي للتعليم العالي بوزارة التعليم العالي، القاهرة، الفترة من ١٣ – ١٤ فبراير.



٧٠. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٢): التعليم العالي في مصر، القاهرة، مطـابع الأهـرام التجاري.

ثانياً: المراجع الأجنبية

71. Aschroft, Kate, (1995): "The Lectures Guide To Quality And Stand In Colleges And Universities, London, The Flamer Press.

72. Baldwin, L. M, (2002): "Total Quality Management In Higher Education: The Implications Of Internal And External Stock Holder Perceptions" Ph. D. New Mexico State University, Http//www.ibium dssertations/perview.

73. Boyle, Patrick. (2004): "Views From Different Hilltops: Getting The Indicators Right In Educational Quality Assurance Http//Crm.Hct.Ac.De/Events/Archive/Tend/Proc.Htm.

74. California state university, monterrey bay, strategic plan, 24 January 2002, (internet:www.csumb.edu/strategicplanning

75. CHMI, Chemieleckae, (2002): "Change In Higher Education, The Second Wave Of Polish Reforms", Institute Of Public AFF Airs. Warsaw.

76. Council For Higher Education Accreditation-Profile Of Accreditation, August 2003. Www.Chea.Org.

77. Daniel , J (1997): The Multimedia Mage University, The Hope For Te 21st Century, The North Of England And Education Conference, Leads.

78. EL-khawas, Elaine (2001): Accreditation in the USA: Origins, Developments and future prospects, UNESCO.

79. Graef. (1997): Measuring intellectual assists, Montogue Institute review.

80. Harasim, Lenda (2004): "A Canadian Virtual University: Models For An Online. http://Mlg-NatonalLearningNetwork"[Online]AvailableFrom:Gam.Ic.Ca/En/Docs/Modles/Index.Asp

81. Hsaf, (2002): "Higher School And Their Financing In Academic Year Of 2000/2001, Center Office Of Statistics", Warsaw.

82. Jennex, M, golfman, L. (2004): Assessing knowledge Management success effectiveness models. proceedings of the 37th Hawaii international conference on system sciences, Hawaii.

83. Joia. (2000): Measuring Intangible corporate assist, Journal of intellectual capital, Vol. 1.

84. Klein, D. (1998): The Strategic Management of intellectual capital an introduction in Klein D (Ed), Butterworth Heinemann.

85. O'connor, D.Jon (1963): AN Introduction To The Philosophy Of Education, 4th Ed, London, Routledge And Kegan Paul.

86. Office Of Accreditation In Switzerland Quality. May 2003 www.Org.Ch

87. Oregon university system (2004): http://regonone.org/virtualusurvey.htm[Accessed 9 march 2004]

88. Randol, john (2001): Quality Assurance Accreditation and Recognition of Program, UNESCO, conference on the University of the 21 century, Muscat, Oman, 19-19 march.

89. SEMF, (2002): "System, Akredytacji Program", Warsaw,: Http://Main:Amu.Edu.Pl/Ects/Uka/Htm.

90. South Carolina state university, strategic plan 2001/02-2005/06, (internet: www.acsu.edu).

91. The Swiss University Conference (2003): "Guidelines For Academic Accreditation In Switzerland", 16 October, Www.Cusch.

92. The university of Manchester strategic plan 2001-2005 www.sed.manchester.ac.uk/idpm/researc/events/participation03/gujit.pdf

93. The university of western Australia, strategic plan, 2004 www.reisterar.uma.edu.au/university planning

94. united Arab Emirates University, strategic plan: www.uaeu.ac.ac/about/strategic_plan.asp



95. University of Pennsylvania, agenda for excellence: a strategic plan for the university of Pennsylvania, (2004): www.upenn.edu/almanac/FC-genda.html

96. Wade A. (2004): "The Role Of Student Affairs In The Virtual University"

www.Acsu.Buffalo.Edu/-Dgthomas/Wade.Html. Available From: [Online]

97. Yan, Steven Of Others (2000): The Virtual University The Internet And Resource-Based Learning, London-British Library Cataloguing.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق الدراسة

سعادة الأستاذ الدكتور/ ....

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدارسة عن فلسفة التميز في التعليم الجامعي(*)، تهدف إلى بناء نموذج لجامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية. وتأتي هذه الأداة كأحد محاور استكمال الجوانب الميدانية للدراسة، وتتضمن الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المقترح وآلياتها التنفيذية. ويشرفنا أن يكون سعادتكم أحد المجيبين على النموذج وذلك بوضع علامة (✓) أمام درجة الموافقة التي تناسبكم.

وتقبلوا سعادتكم خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث

د. سمير عبدالحميد القطب

أولاً: بيانات أولية:

الاسم (اختياري): ________________________

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الجامعة: ________________________

الكلية: ________________________

الدرجة العلمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس

(*) فلسفة التميز في التعليم الجامعي: هي نشاط عقلي نقدي استشرافي منظم، يهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها وإبراز أوجه التميز فيهما، وذلك وفق رؤى ومعايير مستقاة من تجارب وخبرات ومعايير عالمية.

سنوات الخبرة: ☐ أقل من ٦ سنوات ☐ من ٦ – ١٢ سنة ☐ أكثر من ١٢ سنة

المناصب الإدارية:

☐ رئيس قسم ☐ وكيل كلية ☐ عميد كلية

☐ غير ذلك، فضلاً حدد (...)

المشاركة في اللجان: ☐ لجان جامعية ☐ لجان علمية ☐ لجان تطويرية

ثانياً: الأهداف الإستراتيجية لنموذج الجامعة المتميزة المقترح وآلياته التنفيذية

١- **حرم جامعي متميز:** تهدف الجامعة إلى توفير حرم جامعي راق موحد ومتفاعل يسوده الإبداع والتميز.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	تحسين مظهر الحرم الجامعي العام بحيث يسوده النظام والنظافة والترتيب والتناسق.				
٢	رقي المباني والمنشآت بما يليق بالمكانة العلمية والأدبية للجامعة.				
٣	ترقية تجهيزات المدرجات والمعامل إلى المستوى الذي يتناسب مع جودة الأداء الجامعي.				
٤	توفير الأدوات والمرافق التي تحفز على ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والفنية بالجامعة، مع تحديد أوقات خاصة بذلك في أثناء اليوم الدراسي.				
٥	تطوير أدوات ووسائل الاتصال في الجامعة وفقاً لأرقى وسائل التقنية الحديثة.				
٦	تجهيز مكتبة مركزية، إلى جانب مكتبات خاصة بالأقسام، مزودة بالكتب والمراجع والتقنيات المكتبية المتطورة، تقدم خدماتها على مدار اليوم.				

٧	إنشاء مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع توفير وسائل المواصلات المناسبة لذلك.				
٨	تجهيز مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لخدمة عمليات التعليم والتعلم، والنشاطات العلمية والثقافية المختلفة للجامعة.				
٩	تجهيز خطة أمنية راقية لحماية المباني والمنشآت والمرافق الجامعية، مع توفير مقومات الأمن والأمان للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.				
١٠	دراسة البدائل والخيارات المستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير المستمر للجامعة في المستقبل.				

٢- **العمل بروح الفريق:** تهدف الجامعة إلى تعزيز روح الفريق وتقوية مهارات التواصل بين أعضاء فريق الجامعة.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	تشجيع بحوث الفريق التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الناتج العلمي.				
٢	تشجيع الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتي تتطلب العمل الجماعي وإعمال روح الفريق.				
٣	تشجيع الأعمال الجماعية في التدريس والتأليف والترجمة والنشر.				
٤	بث روح الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وبينهم وبين الطلاب.				
٥	العمل في إدارة الجامعة كفريق قيادة فعال، يؤطر المهام ويفوض السلطات ويتيح عمليات التعاون والتحاور والتبادل على أسس علمية وفقاً لمعايير جودة الأداء العالمية.				
٦	تنمية مهارات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.				
٧	قيام العمل الجامعي على احترام القدرات والمعارف الخاصة والمهارات المنفردة لكل أفراد فريق العمل بالجامعة.				
٨	تحقيق تكامل كل القدرات والمعارف والمهارات للارتقاء بجودة ونوعية العمل والمنتج الجامعي.				
٩	تميز الأقسام بحيث تكون جامعية وليست مكررة في بعض كليات الجامعة.				

٣- **التميز في المناهج والبرامج وعمليات التدريس والتعلم:** تهدف الجامعة إلى الوصول إلى التميز في وضع المناهج وتنويع البرامج و عمليات التدريس والتعلم، وإلى تفعيل العلاقات الكامنة بينها.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	بناء مقررات دراسية على علوم المستقبل ضمانا لسد الفجوة بين مصر والدول المتقدمة.				
٢	التعديل المستمر للخطط والبرامج التعليمية لضمان جودة النوعية والمنتج الجامعي.				
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس التي تناسب المناهج الأكاديمية وفقا لمعايير الجودة والأداء العالمية.				
٤	التوسع في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالوسائط المتعددة وحسن توظيفها في عمليات التدريس والتعلم.				
٥	تطوير المناهج الدراسية بشكل دوري لمتابعة مستجدات العلوم ومواكبة معايير الاعتماد العالمية.				
٦	تضمين مفردات الوظائف والمهن المطلوبة في مناهج وبرامج التدريب بالجامعة، لتحقيق الربط بين الجامعة والمجتمع.				
٧	أن يراعى في عمليات التطوير وتنقيح المناهج، المحافظة على الخصائص الوطنية والقومية.				
٨	أن تتيح المقررات الدراسية المجال لمناقشة قضايا ومشكلات الطلاب التعليمية والمجتمعية الآنية والمحتملة في المستقبل، وذلك لتفادي سلبيات المناهج الخفية.				
٩	صياغة المناهج والمقررات الدراسية بشكل جماعي يشترك فيه المتخصصين مع أصحاب الفكر والثقافة والإبداع، بما يحقق الترابط بين الفكر والواقع.				
١٠	أن تسهم المقررات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.				

٤- التميز في الدراسات العليا والبحث العلمي: تهدف الجامعة إلى التميز في الدراسات العليا و البحث العلمي بمراعاة الجودة النوعية وانتقاء المجالات البحثية ذات القوة والأهمية، مع رسم خريطة بحثية تراعي الأولويات المجتمعية.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
	التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، لضمان جودة البحث العلمي ونوعيته.				
١	اختيار الدارسين في الدراسات العليا وفق قدرات ومهارات متنوعة، منها: القدرة الإبداعية، المهارة البحثية، الخلفية العلمية، إجادة اللغة، المثابرة... الخ.				
٢	تصميم برامج للدراسات العليا تعتمد في تنفيذها على نظام إقامة القنوات العلمية مع الجامعات الأجنبية ذات المكانة المتميزة وتساير مشكلات المجتمع.				
٣	التوسع في المعاهدات الثقافية والاتفاقيات العلمية، وتبادل الزيارات للطلاب والأساتذة لتحقيق الاحتكاك العلمي.				
٤	التوسع في البعثات الداخلية والخارجية والإشراف المشترك، وتقدير الكوادر العلمية الوطنية المتخصصة.				
٥	إعداد دليل بالإمكانات المتاحة والمطلوبة من أساتذة ومختبرات وأجهزة ومراجع وبرامج.				
٦	بناء قاعدة بحوث مستقبلية تستند إلى مسوح واقعية تغطي كافة مجالات الدراسات الإنسانية والتطبيقية.				
٧	توفير قاعدة بيانات وافية عن الأبحاث التي تم انجازها، المسجل منها والموضوعات المقترح دراستها ضمانا للتخلص من التكرار.				
٨	التوسع في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية بين الأقسام المتناظرة والمتماثلة في الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحوث؛ لتدعيم العلاقات العلمية وتأصيل الإنتاج العلمي.				



٩	وضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه وغيرها بالشكل المناسب الذي يمكن تداولها، وييسر النشر الالكتروني لها.				
١٠	تطبيق معايير معتمدة عالمياً في تقييم البحوث العلمية.				
١١	زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي وتحديد أولويات الإنفاق وفق خطة مدروسة.				
١٢	تشجيع البحوث الجماعية التي تقوم على تكامل الأفكار والجهود وتحقق العمل بروح الفريق، وتساعد على رقي الإنتاج العلمي.				
١٣	إنشاء مراكز بحوث متميزة داخل الجامعة، تخضع لتخصصات الأقسام في الكليات، وتقدم خدماتها للباحثين وصناع القرار، وللمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.				
١٤	تطوير الإدارة المسئولة عن تفعيل البحث العلمي، لتواكب الجودة العالمية في السرعة والإنجاز والمرونة وحسن التعامل وتأكيد الثقة.				

٥- **التميز في تنويع مصادر التمويل:** تهدف الجامعة إلى التميز في تنويع مصادر التمويل وضبط عمليات الإنفاق وفق أولويات وخطط مقننة.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية المتاحة والمطلوبة للجامعة.				
٢	التحديد الدقيق لأوجه الإنفاق وفق أولويات محددة ذات أهمية عالية.				
٣	تنفيذ عمليات الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة.				
٤	اتخاذ قرارات واعية لقواعد وبنود الإنفاق من خلال استخدام البيانات والتحليلات والخبرات السابقة.				
٥	البحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتبني استراتيجيات لزيادتها على المستوى الحكومي.				
٦	السعي لزيادة التمويل الخارجي للجامعة من خلال المؤسسات الوقفية والمنح والعقود مع القطاع الخاص				
٧	تحسين خطة التسويق لبرامج وخدمات الجامعة للمساعدة في زيادة معدلات القبول وجمع التبرعات.				

٨	تقديم برامج لخدمة المجتمع على شكل دورات، تخصصات، استشارات... الخ، بحيث تدر دخلاً مناسباً للجامعة.				
٩	الإفادة من خبرات الكفاءات التدريسية والبحثية في عمل بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات وقطاعات الأعمال والشركات، وذلك وفق اتفاقيات وعقود، تحصل الجامعة بموجبها على نصيبها من العائد المادي.				
١٠	الإفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في استكشاف طرق تمويل أكثر فعالية.				
١١	الإفادة من الوجود الالكتروني للجامعة من حيث: التدريس، البحث العلمي، إنتاج المعرفة في زيادة مصادر التمويل.				

٦- تميز الهيئة التدريسية والبحثية: تهدف الجامعة إلى استقطاب ورعاية الكفاءات المتميزة في التدريس والبحث العلمي.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	وضع معايير أخلاقية وضوابط علمية ومهنية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وفق أفضل النظم المتبعة في جامعات العالم.				
٢	استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.				
٣	الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية للهيئة التدريسية مع توفير حوافز ورعاية خاصة للمتميز منهم.				
٤	استكشاف العوامل المعوقة للأداء التدريسي، واتخاذ خطوات إجرائية للتخلص منها.				
٥	صياغة وتطوير مؤشرات الأداء لعضو هيئة التدريس بشكل دوري مقنن في ضوء معايير الأداء العالمية.				
٦	تحقيق الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار وتناول قضايا البحث والتدريس.				
٧	إتقان أعضاء هيئة التدريس اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي.				

٨	تجديد البنية المعرفية والأدائية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير برامج التدريس والتدريب المستمرين والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات.				
٩	توفير برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.				
١٠	تلبية احتياجات هيئة التدريس من الوسائل والتقنيات والوسائط المتعددة والتي تعين على تجويد عملية التدريس.				
١١	تطوير الإعداد الأكاديمي للهيئة التدريسية وفق برامج معتمدة أكاديمياً ومعايرة عالمياً.				
١٢	رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية، مع وضع إجراءات حازمة لتنشيط من يثبت تقاعسه وتدني كفايته المهنية.				

٧- **التميز في رعاية وتكوين الطلاب:** تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية واستقطاب وتكوين الطلاب المتميزين وبناء قاعدة عريضة من الخريجين ذات النوعية العالية وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	إعادة النظر في طرائق وإجراءات قبول الطلاب في الجامعة، وذلك وفقاً لما هو معمول به في الساحة العالمية.				
٢	استقطاب الطلبة المتميزين في التعليم الثانوي العام.				
٣	توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية وفقاً لقدراتهم وميولهم، مع توجيههم إلى التخصصات ذات الأهمية لمتطلبات التنمية وسوق العمل.				
٤	اعتماد نظم تحفيزية لتشجيع ورعاية الطلاب.				
٥	العناية بالأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطالب الجامعي.				
٦	تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس يلتقون فيها بالطلاب خارج المحاضرات.				
٧	تطوير نظم الامتحانات والتقويم للطلاب في ضوء الخبرات العالمية.				

٨	تكثيف الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج لتربية الطلاب على حب العمل واحترامه.				
٩	إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والإبداع، والتميز، والنقد البناء.				
١٠	تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي لجميع الطلاب.				
١١	تقديم رعاية خاصة بالطلاب المبدعين في الإعداد والتوجيه العلمي.				
١٢	اشتراك الطلاب بشكل لائق في صناعة قراراتهم الجامعية تعزيزاً لقيم الديمقراطية.				

٨- **التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية:** تهدف الجامعة إلى التميز في التنظيم والإدارة والقيادة الجامعية، وفقاً لأرقى مقاييس الجودة والخبرة العالمية.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	تهيئة مناخ يشجع على إقامة علاقات تعاونية ويزيد من عمليات التفاعل والاتصال بين الأقسام بالجامعة.				
٢	وضع معايير علمية عالمية لاختيار القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية.				
٣	تكوين هيكل إداري عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية وسرعتها بما يحقق أهداف الجامعة، وتلافي مخاطر التضخم الإداري.				
٤	توظيف التقنية الإدارية الحديثة في تنظيم وإدارة العمل الجامعي.				
٥	صياغة برامج لتطوير مهارات القيادة والإدارة والتخطيط الاستراتيجي لقيادي الجامعة وإدارييها، مع توفر آليات للتطبيق الفعلي لها في أرض الواقع.				
٦	توظيف البحث العلمي في تطوير الإدارة والقيادة الجامعية وعلاج مشكلاتها.				

٧	توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب وتشجيع الكفاءات القيادية الجامعية.					
٨	العناية بتوفير وتطبيق برامج النمو الإداري والجودة في القيادة لتحسين الأداء الجامعي.					
٩	اعتماد لجنة من الكفاءات الإدارية والقيادية تتولى مسئولية التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة لتحسين جودة ومستوى الأداء.					
١٠	تشكيل إدارة الجامعة على منهج الرؤية المشتركة التي تقوم على التفويض والتمكين وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري، أي الحد من المركزية وتفعيل اللامركزية.					
١١	تنمية أسلوب الرقابة الذاتية والتمتع بحرية التجريب والاكتشاف والتحرر من الخوف والتطبيق الحرفي للوائح الجامعية.					
١٢	تحديد المسئوليات ورسم الاختصاصات طبقاً للأصول والمعايير العلمية، منعاً للتضارب وتداخل الاختصاصات.					

٩- **التميز في خدمة المجتمع:** تهدف الجامعة إلى التميز في خدمة المجتمع من خلال الارتقاء بمستوى الخدمات والاستشارات والخبرات التي تقدمها الجامعة للأفراد والمؤسسات محلياً وإقليميا وعالمياً.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	رسم خريطة لتخصصات أقسام وكليات الجامعة تتكامل مع خريطة التنمية في المجتمع.				
٢	إيجاد مواءمة إبداعية مع سوق العمل، وذلك بالتعاون مع الوحدات الاقتصادية المحلية كشريك في مشاريعها البحثية والإنتاجية والتدريبية.				
٣	تقديم فرص تعليمية وتدريبية وبرامج للراغبين في التعليم المتناوب مع العمل، أو لاستكمال دراستهم في بعض التخصصات بجانب طلاب التعليم الثانوي.				

٤	اعتماد مشروع تخرج لكل طالب ينطلق من تقديم الطالب خدمة جليلة لمجتمعه وللبيئة التي يعيش فيها، بما يضمن توظيف واستثمار أوقات الفراغ للطلاب.					
٥	تناول قضايا المجتمع وطرح طرق العلاج المناسبة لها طبقاً لمستوى البيئة ودرجة التقنية التي قد تستخدم فيها.					
٦	إتاحة فرص تبادل واستثمار الخبرات والمرافق والتجهيزات بين الجامعة وقطاعات ومؤسسات المجتمع بما يحقق الترابط والتكامل بين الفكر والواقع.					
٧	تقديم الاستشارات والخبرات العلمية والبحثية مع إقامة المشروعات البحثية المشتركة بين الجامعة وقطاعات المجتمع.					
٨	تحديد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة ومختلف قطاعات التعليم العالي لحصر الكفاءات والخبرات وحسن استغلال الموارد المتاحة.					
٩	تنسيق تعاون مباشرة بين كليات وأقسام الجامعة لتجنب الازدواجيات في التخصصات واستحداث التخصصات النادرة التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.					
١٠	تبني رؤى عالمية لتسويق التعليم بما يخدم البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.					

١٠- **التميز في رعاية الموهوبين والمبدعين:** تهدف الجامعة إلى التميز في رعاية الموهوبين من الطلاب وإلى التشجيع على الإبداع والتميز.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	التأكيد في عمليات التعليم والتعلم على عمليات الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب وإعادة البناء.				
٢	توفير مواد إثرائية للطلاب الموهوبين تنمي قدراتهم وتتحدى إمكاناتهم وتحفزهم نحو التميز والإبداع.				



٣	الإفادة من التجارب العالمية في صياغة برامج للذكاءات المتعددة مع تدريب هيئة التدريس على أدوات اكتشافها وتوظيفها لدى الطلاب.				
٤	الإبداع في تناول قضايا المجتمع وطرح المعالجات الإبداعية التي من شأنها تغيير الواقع إلى الأفضل.				
٥	التوسع في الأنشطة التعليمية إلى جانب العناية بالأنشطة الجامعية الأخرى، ورعاية المتميز فيها من الطلاب.				
٦	استحداث برامج خاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين واستقطابهم وتشجيعهم على المزيد من التفوق والتميز والإبداع.				
٧	تخصيص جوائز ضخمة لمن يكتشف طلابا موهوبين ويرعى موهبتهم وينميها.				
٨	تحسين نوعية الحياة للطلاب الموهوبين للارتقاء بمستوى الموهبة وتشجيعهم على الإبداع والتميز في الأداء.				
٩	صياغة برامج لمتابعة الموهوبين بعد انتهائهم من الدراسة الجامعية والاندماج في قطاعات العمل والإنتاج.				

١١- التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة: تهدف الجامعة إلى التميز في إنتاج وإدارة وتوظيف المعرفة لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية المتسارعة.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	تجهيز البنى التحتية لمجتمع المعرفة في الجامعة مع تبني سياسة تحقق الرصد الدائم للمعرفة الجديدة.				
٢	إنشاء حضانات تكنولوجية ومشاتل بالجامعة تؤدي إلى مجمعات تكنولوجية، مثل القرية الذكية وغيرها، وهذه المشاتل تذهب جاهزة إلى الصناعة.				
٣	تبني سياسة تعليم اللغات بشكل متواز مع قضية التعريب الموسع للعلوم.				

٤	استقطاب الكفاءات المتميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة.				
٥	تبني نماذج معرفية تعزز وتشجع الابتكارات الجماعية وتبث في الطلاب العمل بروح الفريق.				
٦	تعزيز البحوث البينية التي تشترك فيها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.				
٧	إجراء البحوث المرتبطة بتحديد المفهوم الجديد للمعرفة، وإدارة المعرفة، وإنتاج المعرفة.				
٨	المتابعة المستمرة لأفرع وتخصصات وتصنيفات المعرفة الجديدة.				
٩	التدريب المستمر للهيئة الجامعية على تحسين عملياتهم المعرفية والتوظيف التكنولوجي في إنتاج المعرفة.				
١٠	تطوير نماذج للكفايات المعرفية والتكنولوجية تستلزم عند التعيين والترقية.				
١١	اعتماد نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً لأرقى المقاييس العالمية.				
١٢	إتاحة فرص التكامل بين القاعدة المعرفية للجامعة والبيئة التنظيمية والمعرفية للجامعات الأخرى.				
١٣	دعم أنماط جديدة من التعليم الالكتروني، والمكتبية الالكترونية، والنشر الالكتروني.				
١٤	تبنى سياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وفقاً للمعايير العالمية.				

١٢- جامعة الكترونية (افتراضية) متميزة: تهدف الجامعة إلى الانتشار الالكتروني والوجود الافتراضي كجامعة إلكترونية متميزة تقدم خدماتها التعليمية والبحثية والتقنية محلياً وإقليمياً وعالمياً وفقاً لأرقى معايير ومؤشرات الأداء العالمية.

م	الآليات	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
١	بناء هيكل تنظيمي غير مفرط التعقيد يرتبط بهيكل أقل تعقيداً في إطار (www).				
٢	تجهيز بنية تحتية تقنية فائقة عمادها وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، تعتمد ارتباطات أكيدة من خلال الانترنت والانترانت والاكسترانت.				
٣	اعتماد وإتاحة نماذج واستمارات لتوفير المعلومات على الموقع الإلكتروني للجامعة.				
٤	توفير الوسائل المناسبة من البرمجيات والتسهيلات الحاسوبية والطابعات والماسحات الرقمية وغير ذلك.				
٥	تنظيم وهيكلة أساليب العلاقات والاتصالات الإدارية عبر الموقع الإلكتروني للجامعة.				
٦	أن توفر ميادين الجامعة تطبيقات نموذجية ومبدعة لفكرة الافتراضية.				
٧	إرشاد الطلاب إلى اختيار البرنامج الدراسي، مع توعيتهم بإجراءات للتسجيل والتطبيقات العلمية والأدوات والوسائط المعلوماتية.				
٨	اعتماد آليات وأنماط العمل الإلكتروني الفوري (online).				
٩	تأمين التبادل بين مكونات الجامعة العلمية والإدارية من جهة والمواقع التي يمكنها خدمة أنشطة تلك المكونات.				
١٠	تأهيل كفاءات من أعضاء هيئة التدريس بالإعداد اللغوي والتكنولوجي الفائق لأعلى المستويات العالمية لتلبية متطلبات التدريس والبحث في الجامعة الافتراضية.				

١١	إعداد هيئة فنية تعي تفصيلات التنظيم والإدارة الناجحة لنموذج الجامعة الافتراضية.				
١٢	إنتاج البرامج والمناهج والمقررات الدراسية وفقاً للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.				
١٣	تكوين نظام إداري كفؤ يذلل العقبات أمام الطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة.				
١٤	صياغة أنظمة تقويم مستمرة لنظام القبول والاستيعاب، وللبرامج التي تقدمها الجامعة.				
١٥	توفير الحوافز المالية للمتميزين من المستفيدين والهيئة التدريسية والإدارية.				
١٦	الإفادة من الخبرات العالمية في تطوير نظام أمني يحفظ سرية المعلومات ويضمن تداولها الآمن.				

مع خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث



تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ: دراسة ميدانية

د. محمد غازي بيومي*

مقدمة:

إن التطورات الحضارية والتكنولوجية السريعة التى يشهدها العالم فى العصر الحالى جعلت الحياة أكثر تعقيداً وعرضة للمواقف الصعبة والصراعات والأزمات والكوارث، فالمجتمعات كما يشير (بهاء الدين، ١٩٩٩ : ١٤٨) تحتاج إلى حماية من ظاهرة سيطرة التكنولوجيا المتقدمة على الحضارة والثقافة (Technopoloy)، تلك الظاهرة التى أوجدت أزمات اجتماعية وأخلاقية منها تفشى العنف، والتمرد والجريمة والإدمان، وحتى الانتحار فى بعض الدول الأوروبية وأمريكا بعد وصول الفرد إلى اليأس الكامل فى بعض الأحيان.

- ونضيف إلى ما سبق أن كثيراً من دول العالم معرضة أيضاً لكوارث بيئية طبيعية مثل الزلازل والفيضانات والعواصف المدمرة نتيجة التحديات البيئية والتى من أسبابها ارتفاع درجات الحرارة وتغيرات الطقس وارتفاع منسوب مياه البحار.
- إن الإزمات السلوكية والطبيعية المتجددة والتى تحمل فى طياتها مخاطر لا حدود لها وتهدد حياة الأفراد والمبانى والممتلكات دفعت رجال الفكر الإدارى الحديث لاستحداث منهجية علمية لإدارة الأزمات لضمان كفاءة وفاعلية الأداء فى مواجهة أزمات الطوارئ، تلك المنهجية التى تقوم على الوقاية من الأزمات ومنع وقوعها

---

* الأستاذ المساعد بقسم الإدارة التربوية ،سياسات التعليم ـ كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية.

باستخدام البرامج الوقائية، هذا فضلاً عن الاستعداد لمواجهة أزمات الطوارئ عند تحديد إشارات الإنذار المبكرة ويتم ذلك من خلال التخطيط الاحتمالى والتدريب على الخطط حتى يمكن تنفيذها وقت حدوث الأزمات، وأخيراً التعلم من نتائج وقوع الأزمة حتى يمكن الإفادة منها مستقبلاً.

إن المنهجية السابقة لإدارة الأزمات تتجاوز أسلوب الإدارة التقليدى برد الفعل (Reactive) والذى يسمى أيضاً أسلوب الإدارة بالأزمات (Management by Crisis) إلى أسلوب الإدارة بالمبادرة، أو أسلوب منع الأزمة قبل وقوعها (Proactive)، كذلك التعلم من نتائج وقوع الأزمة للإفادة منها مستقبلاً.

إن ما نريد تأكيده هنا أن تلك المنهجية العلمية المستحدثة فى إدارة الأزمات، والتى اتفق عليها غالبية كتاب الفكر الإدارى المعاصر، تمثل عملية مستمرة ذات أطوار أو مراحل معينة تبدأ بمرحلة تسمى المنع / تقليل المخاطر من خلال البرامج الوقائية، ثم الاستعداد لمواجهة الأزمات فى حالة ظهور مؤشرات إنذار مبكرة عن طريق التخطيط والتدريب، ثم مواجهة الأزمة وقت حدوثها بالاستجابة لها عن طريق تنشيط خطط إدارة الأزمات المعدة سلفاً، وأخيراً استعادة النشاط المؤسسى والتعليم من نتائج الأزمة والإفادة منها مستقبلاً فى درء أزمات مستقبلية أو التعامل معها بكفاءة وفاعلية إذا حدثت.

- يتضح مما سبق أن عملية إدارة الأزمات هى دورة متكاملة من الأنشطة تعكس نوعاً من الإدارة الوقائية والعلاجية فى نفس الوقت لموقف الأزمة.

- وعلى مستوى قطاع التعليم، وفى بدايات القرن الحادى والعشرين وحتى الآن أصبحنا نسمع وتطالعنا الصحف من وقت لآخر عن حدوث أزمات مدرسية فى الكثير من دول العالم، ومنها مصر بسبب تفاعل الظروف الداخلية التى يعانى منها قطاع التعليم والظروف الخارجية المتمثلة فى تحديات ثورة الاتصال والتكنولوجيا، وتحديات الانفجار السكانى والتحديات البيئية.

- ففى مصر، وهى ليست بمنأى أو عزلة عن دول العالم بسبب العولمة وانفتاح الثقافات على بعضها البعض، يشير (أحمد، ٢٠٠٢ : ١٠٥ ، ١٢٤ ، ١٢٦) إلى أن الصحف المصرية تطالعنا من وقت لآخر عن حدوث أزمات مدرسية مثل سقوط جدران بعض الأبنية المدرسية على الطلاب، أو حوادث عنف مدرسى بين الطلاب بعضهم البعض، أو بين الطلاب والمعلمين، أو حدوث حالات تسمم غذائى بين الطلاب، أو انتشار مرض معد، أو نشوب حريق فى أحد المعامل أو الورش المدرسية. تلك الأزمات التى تظهر فجأة ثم تعاود الظهور مرة أخرى!! وأصبحت تلك الأزمات المدرسية المتكررة متوقعاً حدوثها وبصورة أكثر حدة تهدد أمن وسلامة الطلاب والعاملين بالمدارس، وتجلب الكثير من الأضرار والخسائر إذا ما وقعت.

- إن الأزمات المدرسية التى يتكرر حدوثها من وقت لآخر تعد مؤشراً على أن الإدارة التعليمية والمدرسية ربما تتعامل مع الأزمات بالآلية المعروفة بثلاثية (الغفلة ــ الأزمة ــ اليقظة ــ وهكذا) حيث إنه بظهور الأزمة تحدث يقظة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من آثار الأزمة من خلال التصريحات المتتالية للمسئولين عنها (المتضاربة أحياناً) وتدخل حالة الأزمة مرة أخرى فى حالة من الكمون العكسى حتى تعود الأمور إلى

وضع ما بعد الأزمة التى تدخل بها الإدارة مرحلة الغفلة، والتى يخرجها منها سوى أزمة جديدة، وهكذا تسير الأمور من غفلة إلى أزمة ثم يقظة.

- استناداً إلى ما تم طرحه من مقدمات، ولتوفير الأمن والسلامة للمجتمع المدرسى من خلال استخدام المنهج العلمى فى إدارة أزمات الطوارئ المدرسية فإن الباحث يرى ضرورة كشف حقيقة واقع لمدارسنا فى إدارة الأزمات، وتحديد مدى تنفيذها لأنشطة دورة إدارة الأزمات كما حددتها أدبيات إدارة الأزمات المعاصرة.
- وبمعنى آخر فإن الباحث ليكون أكثر تحديداً بصدد إجراء تلك الدراسة من أجل معرفة مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات من أجل تحسين تلك القدرة، وخصوصاً أن تلك المدارس الثانوية العامة والفنية أكثر ما تعانى من أزمات بسبب طبيعة المرحلة التعليمية وأنشطتها، وخصائص مرحلة النمو لدى الطلاب والتى تتباين فيها الفروق الفردية من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتشتد مما ينذر بوقوع أزمات سلوكية؛ هذا فضلاً عن وجود معامل وورش وأجهزة وتكون مدعاة لظهور أزمات مادية خطيرة مثل الحرائق وانهيار أجزاء من المبانى المدرسية..

مشكلة الدراسة:

إن فكرة إمكانية حدوث أزمات مدرسية قد تبدو بعيدة عن عقول الكثير من المسئولين فى قطاع التعليم، والحقيقة كما أوضحنا فى مقدمة الدراسة أن مواقف الأزمات يمكن أن تحدث فى أى وقت، وبدرجة كبيرة من الشدة مما يتسبب فى أضرار وخسائر

كبيرة فى الأفراد والمبانى والممتلكات، ويؤكد المعنى السابق (Nichols, 1997 : 66) بقوله "إن قليل من الأماكن التى يستطيع الفرد اعتبارها آمنة، فمواقف الأزمات تحدث باستمرار فى المدارس، وأن الكثير من تلك المدارس لا تستعد لمواجهة تلك الأزمات بفاعلية" وأن عدم الاستعداد لمواجهة الأزمة بشكل جيد يؤدى إلى نقص القدرة على إدارة موقف الأزمة المدرسية بفاعلية، وأن الاستعداد يعنى التخطيط الجيد الذى سوف يسهل الاستجابة السريعة والمنسقة للأزمة عندما تحدث.

وتشير (الحريرى، ٢٠٠٧ : ١٧٩) إلى أن وقوع الأزمة يعتبر فشلاً إدارياً ذريعاً، وأنه من الضرورى على متخذ القرار أن يكون حذراً ويقظاً فى تخطيطه ومتابعته، وأنه بحاجة إلى استخدام التفكير الإبداعى فى تعامله مع الأزمات باعتباره أحد أنواع حل المشكلات.

ومع التسليم بحدوث مواقف الأزمات المفاجئة والتى تحمل فى طياتها ضغوطاً شديدة وأهمية الاستعداد لها عن طريق التخطيط العلمى ووضع سيناريوهات كاملة للأزمات المتوقعة فإن الواقع المدرسى الحالى، وواقع مدارسنا الثانوية العامة والفنية الصناعية يشهد وقوع أزمات متكررة وخطيرة، ويدلل على ذلك (أحمد، ٢٠٠٢ : ١٢٤ ــ ١٢٦) بقوله فى وصف بعض الصحف المصرية لبعض الأزمات المدرسية:-

- تصف صحيفة المساء ٨ سبتمبر ٢٠٠٠م حادث انهيار سقف أحد فصول مدرسة ثانوية وما ترتب على ذلك من اندفاع الطلاب على سلم المدرسة، وإصابة أكثر من ١٠٠ طالبة بحالات إغماء وإصابات طفيفة بسبب الذعر والهلع.

وتصف صحيفة الأهرام، ٥ فبراير ٢٠٠١م ظاهرة العنف فى المدارس، والتى كما تقول الصحيفة أصبحت وجبة شبه يومية فى صفحات الحوادث، فهذا طالب يحاول

قتل صديقه أما باب المدرسة .. وهذان طالبان يحاولان حرق مدرستهما، وهذا تلميذ مشاغب يقذف بزميله من نافذة الفصل، هذا بالإضافة إلى إلقاء بعض الطلاب على زملائهم ماء النار، كذلك إصابة بعض المدرسين لطلابهم عند عقابهم الشديد.

- وفى مقال آخر يصف الأهرام بتاريخ ١ مايو ٢٠٠١م ظاهرة بلطجة المدارس وحيازة بعض الطلاب المتهمين بقتل زميل لهم أسلحة بيضاء (مطواة قرن غزال و "سنجا").

وهكذا تتنوع الحوادث مشتملة على نشوب حرائق، وتسمم غذائى بين الطلاب نتيجة تناولهم وجبات غذائية غير صحية، وانتشار أمراض معدية، وعلى الرغم من حتمية وقوع الأزمات كما يشير (Phelps, 1993 : 327) فإن أغلب المؤسسات والقيادات الإدارية تتعامل معها بصورة ضعيفة وغير مناسبة ومرد ذلك من وجهة نظره إلى أسباب هى:

- النقص الخطير فى الدراسات الجيدة، والتى يمكن أن تعطى تطبيقات فعالة فى مجال إدارة الأزمات.
- الأدوات والأساليب الإدارية غير الملائمة، والتى يمكن أن تساعد المؤسسات فى منع وقوع الأزمات أو التعامل معها.
- غياب المراجع التى يمكن أن تمد المديرين والمسئولين عن الاتصالات ومتخذى القرارات بالمعلومات اللازمة فى مجال إدارة الأزمات.
- واستناداً إلى ما سبق من تمهيد تأتى الدراسة الحالية تكشف عن حقيقة واقع المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فى إدارة الأزمات من خلال طرح بعض الأسئلة على بسايط البحث مثل ما مدى استعداد تلك المدارس بظروفها وإمكاناتها لمنع ومواجهة

الأزمات الطارئة؟ وما مدى قدرتها على الاستجابة الفعالة عند حدوث الأزمات الطارئة؟ وما مدى تنفيذها لخطط استعادة النشاط المدرسي؟ وما مدى الإفادة من نتائج الأزمات التي تحدث؟ تلك الأسئلة التي تعبر في مجملها عن أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات بالمدارس.

وحصرياً فإن مشكلة الدراسة تتبلور في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وكيف يمكن تحسين تلك القدرة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ المدرسية كما تحددها أدبيات الدراسة؟
٢. ما درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟
٣. ما أثر متغيري نوع التعليم الثانوي، والخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ؟
٤. ما درجة استجابة عينة الدراسة حول الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟
٥. كيف يتم تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها في إدارة أزمات الطوارئ في ضوء نتائج الدراسة؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلي اختبار الفروض الصفرية الرئيسية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير خبرة المشاركة فى إدارة الأزمات.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتحديد الأزمات المحتملة.

ويمكن أن يتفرع عن الفروض الصفرية الرئيسية عدد من الفروض الصفرية الفرعية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع/ تقليل المخاطر فى دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد في دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة في دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسي في دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع / تقليل المخاطر في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات في كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد في دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة في إدارة الأزمات.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة فى دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة فى إدارة الأزمات.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسى فى دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة فى إدارة الأزمات.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما بتحديد الأزمات المحتمل حدوثها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، كما تناولتها أدبيات الدراسة.

٢. تحديد مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

٣. التعرف على أثر متغيرى نوع التعليم الثانوى والخبرة السابقة فى إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.
٤. التعرف على الفروق فى الاستجابات بين عينتين من لجنة إدارة الأزمات فى المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بالأزمات المحتمل حدوثها.
٥. وضع خطة احتمالية لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها فى إدارة أزمات الطوارئ فى ضوء نتائج الدراسة.

اهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة والحاجة إليها إلى إسهاماتها على المستويين الفكرى والتطبيقى على النحو التالى:

١. تمدنا الدراسة برصيد فكرى عن موضوع أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، والتخطيط الاحتمالى كمنهج علمى لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها فى إدارة الأزمات، وخاصة أن هناك قلة فى الدراسات التى تناولت هذا الموضوع فى البيئة التعليمية حيث إن معظمها يدور حول الأزمات فى شركات قطاع الأعمال، وفى الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم فإن هذا يعد إثراء للأدب الإدارى التربوى فى مصر والدول العربية.
٢. تفيد نتائج الدراسة مديرى المدارس الثانوية بنوعيها، والمسئولين بوزارة التعليم فى التعرف على نواحى القصور فى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ فى المدارس الثانوية المصرية.

٣. تساعد نتائج الدراسة على تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها في إدارة أزمات الطوارئ من خلال تحديد الأزمات المحتمل حدوثها واستخدام التخطيط الاحتمالي لمواجهة تلك الأزمات.

٤. تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي البرامج التدريبية في إعداد برامج تعمل بكفاءة وفاعلية لإدارة أزمات الطوارئ من خلال تنمية مهارات الاتصال وتنسيق الجهود، وإدارة الوقت واتخاذ القرار السريع عند حدوث أزمة طارئة، وتخطيط السناريوهات.

٥. يمكن ان تساعد الدراسة في تنمية وعي المعلمين والمديرين وأولياء الأمور ببعض الأزمات المحتمل حدوثها وخصائصها وكيفية التعامل معها.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة المصطلحات ذات الصلة وهي:

- (القدرة، الأزمة، إدارة الأزمات، تحسين القدرة على إدارة الأزمات)

١- القدرة: (Ability):

وقد عرفها قاموس التربية على أنها "القوة الفعلية الموجودة لدى الفرد أو المؤسسة لإنجاز عما ما والتكيف بصورة ناجحة" (Good, 1973 : 1)، هذا في حين أن تومسون (Tomson, 1972) يشير إلى أن القدرة "هي إمكانية أداء استجابة ما". (المشار إليه في صالح، ١٩٧٢ : ١١)، أما (كنعان، ١٩٩٩ : ٣٠٥) فيعرف القدرة "على أنها المقدرة على القيام بأعمال ذهنية أو حركية"، ويضيف (دسوقي، ١٩٨٨ : ٣٩) معنى أكثر شمولاً حيث يرى أنها "المعرفة أو المهارة الحاضرة وما يمكن إثباته منها من خلال الأداء وتشمل كل من الاستعداد والإنجاز".

٢- الأزمة، الأزمة المدرسية: Crisis, School Crisis

تتعدد المفاهيم المتعلقة بالأزمة شأنها شأن المفاهيم التى تتناولها العلوم الإنسانية والاجتماعية وذلك لاختلاف المفكرين والدارسين فى التعامل مع ظاهرة الأزمة، والمنظور الفكرى الذى ينظرون به للأزمة، فمن منظور إدارة الأعمال أشارت (شريف، ١٩٩٨ : ٤٤) إلى أن الأزمة هى: "حدث غير مرغوب فيه، ويهدد بخطورة الوجود للمنظمة، وأنها حدث غير متوقع يوقف العمليات الطبيعية فى المنظمة، ولا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية، وتتطلب استجابة إدارية منسقة فورية للمواجهة"، ويؤكد (هلال، ١٩٨٥ : ١٩) المعانى السابقة للأزمة إلا أنه يرى "أنها نتيجة نهائية لتراكم عددمن التأثيرات أو حدوث خلل مفاجيء يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام ويشكل تهديدا صريحا وواضحا لبقاء المنظمة.

ومن المنظور التربوى يرى بروك وآخرون (Brock, Sandoval and Lewis, 1996 : 16) أن الأزمة المدرسية هى "أحداث مفاجئة غير متوقعة تتمتع بخاصية الطوارئ، ولها قدرة على التأثير على المجتمع المدرسى من طلاب ومعلمين وتسبب لهم ردود أفعال قوية عاطفية وتكون بعيدة عن الخبرات المألوفة للأفراد فى المدرسة مما يسبب صعوبة فى التعامل معها".

يرى الباحث مستفيذاً مما سبق أن الأزمة المدرسية هى: موقف أو حدث غير مرغوب فيه لأفراد المجتمع المدرسى من طلاب ومعلمين وإداريين، وكذلك أفراد المجتمع المحلى ينتج عن تغييرات فى بيئة المدرسة الداخلية أو الخارجية أو هما معاً ليخرج المدرسة عن إطار العمل المعتاد والمألوف ويتضمن قدراً من المفاجأة وضيق الوقت

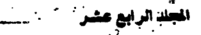
والخطورة، ويتطلب الموقف استخدام أساليب إدارية تقوم على المشاركة والتنسيق بين الجهود والسرعة والدقة في رد الفعل ويفرز الموقف آثاراً مستقبلية تحمل في طياتها فرصاً للتعلم (للمزيد من التفصيل عن الأزمة يتم الرجوع إلى خصائص الأزمة).

٣- إدارة الأزمات: Crisis Management:

يعرف (الأفندي، ١٩٩٤ : ٨٨) إدارة الأزمات من منظور سياسي على أنها" تهدف إلى تحقيق درجة استجابة سريعة عالية وفعالة لظروف المتغيرات المتسارعة اللازمة لدرء الأخطار قبل وقوعها، والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهتها وتقليص أضرارها، وتوفير الدعم الضروري لإعادة التوازن إلى حالتها الطبيعية".

ومن منظور إدارة الأعمال تعرف إدارة الأزمات على أنها "العملية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانيات المتاحة لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية وبما يحقق أقل قدر ممكن من الأضرار للمنظمة وللبيئة والعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة، وأخيراً "دراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة" (الحملاوي، وشريف، ١٩٩٧ : ١٢١).

ومن المنظور التربوي يرى (Olson, : 6) أن إدارة الأزمات هي "العملية الإدارية التي تطور أدلة إستراتيجية مرشدة، واستجابات لمواقف الأزمات المدرسية عن



طريق فريق إدارة الأزمات المدرب على مهارات إدارة الأزمات، وتعبئة الموارد الداخلية والخارجية للتقليل من الأضرار والخسائر، وحماية المبانى، وضمان الأمن والأمان المدرسى للطلاب والعاملين بالمدرسة، وأفراد المجتمع المحلى".

ويضيف مركز السلامة المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية معانى أخرى، فإدارة الأزمات تمثل مجموعة الإجراءات المدرسية المتخذة للتحكم فى أحداث الأزمة لتقليل الخسائر والتى تحتوى على قرارات جيدة للتعامل مع ظروف ضغط الوقت وعدم التأكد، كما تتضمن التخطيط المسبق وبناء الشراكة ومهارات حل المشكلات (The National School Safety Center, 2004 : 2).

ويرى الباحث أن إدارة الأزمات فى المدرسة هى: العملية التى تهدف إلى مواجهة الأزمات المدرسية قبل أن تحدث عن طريق البرامج المدرسية الوقائية، والقدرة على التنبؤ بالأزمات المدرسية المحتملة بأشكالها وأحجامها وأوقات حدوثها عن طريق جمع المعلومات وعلامات الإنذار المبكرة والاستعداد لمواجهتها عن طريق التخطيط ووضع السيناريوهات المحتملة واتخاذ التدابير وتعبئة كافة الموارد المادية والبشرية والمالية للتعامل معها وقت حدوثها، هذا بالإضافة إلى استخلاص الدروس المستفادة من نتائج الأزمة للتعلم منها مستقبلاً، وبهذا المعنى فإن إدارة الأزمات عملية علمية مستمرة ذات نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات، وهى فى ذات الوقت تتبع المنهج الإدارى الموقفى الذى يتعامل مع ظروف الأزمات المدرسية، أعنى ظروف ضغط الوقت وعدم التأكد وسرعة اتخاذ القرار المبنى على الدراية والتخطيط المسبق والخبرة.

فهي عملية لا تقتصر على الاستجابة للأزمات بل العمل على منع حدوثها والتعلم منها إذا حدثت.

التعريف الإجرائي لإدارة الأزمات المدرسية الطارئة:

وتعرف إدارة أزمات الطوارئ المدرسية إجرائياً بأنها العملية العلمية المستمرة التي تعتمد أسلوب التخطيط منهجاً وتتبدى في مجموعة الإجراءات والأنشطة المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات بالمدرسة والمشاركون من المدرسة والمجتمع المحلي، وتشمل على المجالات الأربعة لدورة إدارة الأزمات طبقاً للمقياس الذي صممه الباحث وهي: أنشطة المنع / تقليل المخاطر، الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية، الاستجابة لمواقف الأزمات الطارئة، استعادة النشاط المدرسي، (لمزيد من التفصيل: راجع دورة إدارة أزمات الطوارئ).

تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة الأزمات:

من المصطلحين السابقين: القدرة، إدارة الأزمات يمكن للباحث أن يعطي التعريف التالي: النهوض بمقدرة وإمكانية المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أداء أنشطة دورة إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية عن طريق استخدام التخطيط، والتخطيط الاحتمالي منهجاً حتى يمكن مواجهة الأزمات المحتملة في المدرسة والتقليل من الأضرار والخسائر إلى اعلى درجة ممكنة في الطلاب والعاملين والمباني والممتلكات المدرسية، هذا فضلاً عن استخدام المنهج الوقائي الذي يمنع وقوع الأزمات المدرسية، وتعتمد وسائل



تحقيق قدرة المدارس الثانوية بنوعيها على إدارة أزمات الطوارئ على النتائج التى تسفر عنها قياس واقع إدارة الأزمات بتلك المدارس.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يلى:

١- الحد الموضوعى:

- يتسع مفهوم الأزمة المدرسية ليشمل الأزمات السلوكية للطلاب مثل حوادث التمرد وعنف الطلاب، أو تسرب أسئلة الامتحانات، أو انتشار مرض معد أو تسمم غذائى ولا يقتصر على أزمات الحرائق أو الانهيارات فى المبانى أو الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة.
- يتسع مفهوم إدارة الأزمات يشمل المنهج الوقائى والعلاجى فى إدارة أزمات الطوارئ المدرسية، وهذا يعنى أنه يشتمل على البرامج الوقائية المدرسية لمنع وقوع الأزمات، هذا فضلاً عن التعلم من نتائج الأزمة،و هذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأزمات التى تتخطى المفهوم السائد التقليدى لدى كثير من الدول النامية والذى يركز على الاستجابة لموقف أزمة الطوارئ.
- يضيق موضوع الدراسة ويتعمق ليتعامل مع أكثر الأزمات احتمالاً فى الحدوث من وجهة نظر عينة الدراسة، وهذا يعنى التخطيط الاحتمالى لموقف أزمة معينة، وليس التخطيط بشكل عام لأزمات متعددة، وإن كانت أسس التخطيط وعناصره واحدة إلا ان التطبيق هنا فى الدراسة على أزمة معينة محتملة.

٢- الحد المكانى:

تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فى محافظة الإسكندرية من خلال عينة ممثلة للمناطق التعليمية المختلفة.

٣ الحد البشرى:

تقتصر الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من لجنة إدارة الأزمات فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية والتى حدد تشكيلها القرار الوزارى رقم (٣١) بتاريخ ٢/٣/٢٠٠٣ بشأن تأمين المنشآت والأفراد بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢ : ١).

الحد الزمانى:

- العام الدراسى ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والذى طبقت فيه أدوات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- نوع التعليم الثانوى (ثانوى عام ، ثانوى فنى صناعى)
- خبرة المشاركة فى أزمات سابقة (لا توجد خبرة ، توجد خبرة)

المتغير التابع: تنفيذ مجالات وأنشطة دورة إدارة الأزمات المدرسية الطارئة من خلال استجابات عينة الدراسة على الاستبانة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:



لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها يستخدم الباحث المنهج الوصفى القائم على الوصف والتحليل والمقارنة والتحسين ويتضح ذلك من خلال جمع المعلومات عن موضوع الأزمات المدرسية وكيفية إدارتها، وتقديم إطار نظرى يحتوى على مفاهيم تتعلق بالأزمة من أكثر من منظور، ودورة إدارة الأزمات بمراحلها المختلفة وفقاً لما تحدده ادبيات الإدارة المعاصرة فى مجال إدارة الأزمات مما يفضى فى النهاية إلى تصميم مقياس لمعرفة مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فى إدارة ازمات الطوارئ من خلال درجة تنفيذها لأنشطة دورة إدارة الأزمات، هذا بالإضافة إلى المقارنة بين قدرة تلك المدارس الثانوية بنوعيها فى إدارة الأزمات، ومحاولة تفسير الفروق فى درجة التنفيذ إذا وجدت، وكذلك معرفة أثر متغير خبرة المشاركة فى أزمة سابقة على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات. وأخيراً تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها عن طريق التخطيط الاحتمالى لأكثر الأزمات احتمالاً فى الوقوع مستقبلاً من وجهة نظر عينة الدراسة.

مما تقدم يعرض الباحث لإجراءات الدراسة على النحو التالى:

اولا: الإطار النظرى للدراسة ويشتمل على:

- مفاهيم الأزمة وخصائصها.
- التداخل بين مفهوم الأزمة، وبعض المفاهيم الأخرى.
- تصنيف الأزمات المدرسية (أنواعها).
- دورة إدارة أزمات الطوارئ وفقاً لأدبيات الفكر الإدارى المعاصر.
- المعوقات التى تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ المدرسية.

ثانيا: الإطار الميدانى للدراسة ويشتمل على:

- تصميم استبانة تعتمد على أنشطة دورة إدارة الأزمات بهدف قياس مدى تنفيذ المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية لتلك الأنشطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقياس الفروق فى درجة تنفيذ تلك الأنشطة وفقاً لمتغيرى نوع التعليم الثانوى، وخبرة المشاركة فى إدارة أزمات سابقة، هذا فضلاً عن معرفة الأزمات الأكثر احتمالاً فى الحدوث مستقبلاً من وجهة نظر عينة الدراسة، ومعرفة الفروق فى الاستجابات لدى عينة الدراسة.
- إجراء التعديلات على الاستبانة بعد عرضها على المحكمين ووضع الإستبانة فى صورتها النهائية.
- موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق أداة الدراسة.
- التحقق من ثبات الاستبانة بتوزيعها على عينة استطلاعية، وحساب معامل الاتساق الداخلى (الفا ــ كرونباخ).
- تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء لجان إدارة الأزمات ممثلة للمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية المصرية بمحافظة الإسكندرية، وذلك من خلال مقابلات الباحث لأعضاء تلك اللجان.
- رصد وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS).
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
- استخلاص نسب تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بالمدارس الثانوية بنوعيها، وتحديد أكثر الأزمات احتمالاً فى الحدوث من وجهة نظر عينة الدراسة بهدف



التخطيط الاحتمالى لتلك النوعية من الأزمات من أجل تحسين قدرة المـــدارس علـــى ادارة أزمات الطوارئ.

- تقديم بعض التوصيات.

الإطار النظرى للدراسة

فى الإطار المحدد يمكن للباحث أن يعرض المكونات التالية:

مفاهيم الأزمة وخصائصها:

يعد تعريف الأزمة موضوعاً على جانب كبير من الأهمية، فهو يكتسب أهميته من خلال حاجة أي مؤسسة، ومنها المدرسة، إلى تحديد واضح إلى ما يسمى أزمة على خلاف مفاهيم أخرى بسيطة مثل التهديد أو المشكلة التى لا ترقى لمستوى الأزمات، وعليه فإن الباحث يعرض لأهم مفاهيم الأزمة فى محاولة لاستخلاص أهم الخصائص التى تتميز بها لمساعدة القيادات المدرسية على تحديدها.

ففى مجال إدارة الأعمال استعرضت (شريف، ١٩٩٨ : ٤٤ ـ ٤٦) عدداً من التعريفات حول الأزمة منها ما يركز على موقف الأزمة وما يتضمنه من تهديد أو خطر حيث عرفها (Muller. 1985) بأنها "حدث غير مرغوب فيه يهدد بخطورة الوجود المستمر للمنظمة"، ومنها ما يركز على نتائج الأزمة وأهمية الاستعداد لمواجهتها حيث عرف (Bieber. 1988) الأزمة بأنها "نقطة تحول فى أوضاع غير مستقرة ويمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوبة إذا كانت الأطراف المعنية غير قادرة وغير مستعدة على احتوائها"؛ ومنها ما يركز على الاستجابة المطلوبة لمواجهة الأزمة حيث عرف (Straks, 1989) الأزمة بأنها "حدث غير متوقع، ويتطلب استجابة إدارية منسقة فورية، وربما يتطلب اتخاذ قرار على مستوى عال، ومن التعريفات ما يركز على الجانب الإيجابى والسلبى للأزمة حيث عرفها كل من (Nudell & Antokal, 1988) على أنها "نقطة



التحول فى أى طوارئ، وفاعلية إدارة الأزمات تسمح للمنظمة بأن تعظم من الفرص وتقلل من المخاطر التى تواجهها، ويضيف (Torrington, 1989 : 95) أن الأزمة هى" حدث مفاجىء غير متوقع تتشابك فيه الأسباب بالنتائج، وتتلاحق الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد من درجة المجهول لما يحدث مستقبلاً، وتجعل متخذ القرار فى حيرة بالغة تجاه أى قرار يتخذ، وقد تفقده القدرة على التصرف والسيطرة.

أما مورو وكوتمان (Muro & Kottman) المشار إليهما فى (كامل، ٢٠٠٤ : ١) فيشيران إلى أن الأزمة فى مجال علم النفس هى" نوع من الضغط الشديد الذى يؤثر تأثيرا سلبيا على قدرة الفرد على التفكير والتعامل بفاعلية مع هذه المواقف ويدركها الفرد على أنها تهديدات ومثيرة للتوتر والقلق.

وفى مجال السياسة، عرفها كورال بل (Coral Bill) (المشار إليه فى غنيم، ٢٠٠٦ : ٢) على أنها "ارتفاع الصراعات إلى مستوى يهدد بتغيير طبيعة العلاقات الدولية" ويرى أنها موقف مفاجىء تتجه فيه العلاقات بين طرفين أو أكثر نحو المواجهة بشكل تصعيدى نتيجة التعارض القائم فى المصالح والأهداف.

وأشار (حجى، ١٩٩٥ : ٤٤٩) وهو ممن يكتبون فى مجال الإدارة التعليمية أن الأزمة هى "نقطة تحول فى سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر، وتقود إلى نتائج غير مرغوبة، وبخاصة فى حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها، وأشار أيضاً فى (ص ٤٥١) إلى أن الأزمة تمثل اضطراباً وتحول دون تحقيق الأهداف الموضوعة وتتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية.

- مما سبق يمكن للباحث أن يستخلص الخصائص التي تتصف بها الأزمة عموماً، والأزمة المدرسية خصوصاً وهي:
- مهددة لاستقرار المؤسسة: شعور الأطراف المشاركة في الأزمة بأنهم لن يستطيعوا المحافظة على أهداف المؤسسة ومواردها، والتهديد علامة إنذار للمتاعب والأخطار.
- موقف طوارئ: ويعني فجائية الحدوث وصعوبة تحديد زمان وقوع الحادث مما يفقد متخذي القرار المدرسي السيطرة على الموقف إذا لم يكونوا مستعدين ومسلحين بخطط تساعدهم على التدخل ومواجهة الأزمة للتقليل من مخاطرها وأضرارها.
- تسبب الأزمة صدمة وتوتر: تضعف الصدمة والتوتر إمكانيات رد الفعل المؤثر لدى الإدارة المدرسية والمشاركين معها.
- ضغط الوقت: إدراك متخذ القرار المدرسي أن الوقت المتاح محدود مما يصعب من فاعلية احتواء الأزمة عند وقوعها.
- غموض في المعلومات وتضاربها في أحيان كثيرة: حيث تسود ظروف عدم التأكد والشك والريبة وعدم وضوح الرؤية (Raphael, 1986 : 6).
- تعتبر نقطة تحول (Turning Point) تميز النتائج عن الأوضاع الطبيعية قبل موقف الأزمة.
- تتطلب مواجهة سريعة وفعالة لاحتواء موقف الأزمة وتقليل الآثار الضارة عن طريق التنسيق في الجهود والمشاركة بين الأطراف بفعالية، وتنظيم أنشطة مبتكرة غير مألوفة ودرجة عالية من الأداء.
- تعبئة الموارد المادية والبشرية وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات الفعالة.



التداخل بين مفهوم الازمة وبعض المفاهيم الاخرى:

تشير (شريف، ١٩٩٨ : ٤٨) إلى أن هناك خلطاً وتداخلاً بين مفهوم الأزمة والمفاهيم الأخرى مثل التهديد والمشكلة والكارثة، وهذا يستلزم من الباحث إجلاء لتلك المفاهيم فى إطار علاقتها بمفهوم الأزمة حتى يمكن مساعدة إدارة المدرسة على التفريق بين ما هو أزمة مدرسية وغير ذلك من المفاهيم الأخرى.

فالتهديد (Threat) هو علامة أو إنذار للمخاطر الممكن حدوثها قبل حدوث الأزمة، فى حين أن المشكلة (Problem) تمثل عائق يحول بين الفرد والهدف الذى يسعى إلى تحقيقه، وهى درجة بسيطة من درجات الأزمة، وقد تكون سبباً فى تفجير الأزمة، ولكنها ليست الأزمة فى حد ذاتها، وتحتاج عادة إلى جهد منظم للتعامل معها وحلها، أما الكارثة (Disaster) فهى أكثر المفاهيم التصاقاً بمفهوم الأزمة، وهى تعبر عن حالة مدمرة حدثت فعلاً، ونتج عنها ضرر مادى أو غير مادى أو هما معاً، وقد تكون أسباب الكارثة طبيعية لا دخل للإنسان فيها مثل الزلازل والعواصف المدمرة، وقد تكون نتيجة تراكمات وأخطاء بسبب الإنسان، وتسبب الكارثة عادة خسائر كبيرة فى الأفراد والمبانى والممتلكات مما يستدعى المواجهة السريعة لاحتواء الموقف والكارثة درجة أشد من الأزمة حيث يمكن أن تكون نتيجة كمون مجموعة من الأزمات.

تصنيف الأزمات (أنواعها):

يعد تحديد أنواع الأزمات التى تتعرض لها المؤسسات ومنها المدرسة أحد المتغيرات الأساسية المهمة لبناء برنامج فعال لإدارة الأزمات، والأزمات المحتمل حدوثها متعددة وتختلف باختلاف رسالة المؤسسة وطبيعة الأنشطة التى تقوم بها، وهى وليدة

مجتمعها وتؤثر على المجتمع الذى حدثت فيه وتفاعلت مع ظروفه ومعطياته، ومن ثم يجب تحديد نوع الأزمة المحتملة بدقة حتى يمكن تشخيصها والتعامل معها بفاعلية عند حدوثها.

ويشير (أحمد، ٢٠٠١ : ٣٤) إلى أن الأزمات يمكن تصنيفها إلى:

١ حسب البعد الزمنى: تنقسم إلى:

- أزمات متكررة الحدوث، وهى التى لها مؤشرات إنذار مبكرة يمكن الاستفادة منها فى إدارة الأزمة وإمكانية توقع حدوثها.
- أزمات مفاجئة، وهى التى تحدث دون سابق إنذار وبالتالى يصعب توقع حدوثها مثل الزلازل والعواصف المدمرة.

٢- حسب شدة الأثر: وتنقسم إلى:

- أزمات شديدة الأثر، وهى الأزمات التى يصعب التعامل معها.
- أزمات محدودة الأثر، وهى الأزمات التى يسهل التعامل معها.

٣- حسب الآثار الجانبية الناتجة عنها: وتنقسم إلى:

- أزمات لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة.
- أزمات ليس لها آثار جانبية.

٤- حسب مراحل تكوينها: وتنقسم إلى:

- أزمة فى مرحلة النشوء.

- أزمة فى مرحلة التصعيد.
- أزمة فى مرحلة الاكتمال.
- أزمة فى مرحلة الزوال.

٥- حسب طبيعة الأزمة: وتنقسم إلى:

- أزمات سلوكية: وهى التى ترجع إلى سلوك الإنسان مثل حوادث العنف المدرسى، انتشار مرض معد، تسمم غذائى بين الطلاب، انتشار مواد مخدرة.
- أزمات غير سلوكية: مثل نشوب حريق، انهيار جزء من مبنى مدرسى. (الباحث).

دورة إدارة أزمات الطوارئ المدرسية وفقا لأدبيات الفكر الإدارى المعاصر:

تتفق أغلب الكتابات على ان دورة إدارة أزمات الطوارئ تمر بأربع مراحل أساسية، كل مرحلة تحتوى على عدد من الأنشطة التى تقوم عليها عملية التخطيط لإدارة الأزمات، وتلك المراحل هى:

١ مرحلة المنع / تخفيف حدة الأزمة وتقليل المخاطر

Prevention / Mitigation

- وهدف تلك المرحلة هو الإقلال من الحاجة إلى الاستجابة عند وقوع الأزمة عن طريق الحماية الدائمة من الأزمات أو التقليل من تكرار / شدة الحوادث الخطيرة وعمل قياسات وفحوصات شاملة لتسكين وتلطيف المخاطر للتقليل من آثار الأزمات

على الأفراد والمباني المدرسية والممتلكات، والتقليل من تكاليف الاستجابة للطوارئ واستعادة النشاط المدرسي.

- يتم في هذه المرحلة تقدير درجة المخاطر (Risks)، والعوامل التي يمكن أن تضعف من مقاومة الأزمة وتحول أو تقلل من نجاح الاستجابة لها (Vulnerability).
- ومن الأنشطة التي يمكن أن تمنع من وقوع أزمات مدرسية أو تقلل من المخاطر ما يلي:
- تقدير المخاطر المادية والتهديدات السلوكية المحتملة، مثل الانهيارات في المباني المدرسية أو حوادث العنف المدرسي، أو نشوب حرائق، او احتمال وقوع حالات تسمم غذائي إلى غير ذلك وتحديد ما هو مطلوب عمله من برامج تجاه تلك التهديدات والمخاطر المحتملة.
- وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب في المدرسة.
- تجهيز نظام الأمن في المدرسة بمعدات متطورة حماية المباني والطلاب والعاملين بالمدرسة.
- تقييم دوري للثقافة المدرسية بما تشمله من عادات واتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين.
- تدريس بعض الموضوعات في المناهج المدرسية مثل العلوم والدراسات الاجتماعية للوقاية من التهديدات والمخاطر.
- تقديم برامج إضافية تساعد الطلاب على التحكم في الغضب وحل الصراعات لتفادي حوادث العنف المدرسي.



- دعم الطلاب والعاملين بالمدرسة الذين يكتشفون المخاطر المهددة ويقومون للإبلاغ عنها.
- الاهتمام بعلامات الإنذار المبكر التى تنبىء بوقوع أزمات محتملة.
- إجراء فحوصات سلامة شاملة دورية للمبنى المدرسى وتجهيزاته، بمعنى التأكد من جاهزية أجهزة الطوارئ للعمل، وتحديد عدد الأفراد الذين تم تدريبهم، والتأكد من سلامة أجهزة الاتصال من حيث الكم والنوع ... الخ.

٢- مرحلة الاستعداد (Preparedness):

- تتمثل عملية الاستعداد فى عملية التخطيط لمواجهة عدد من الأزمات، أو التخطيط الاحتمالى لمواجهة أزمة معينة تشير إليها علامات الإنذار المبكر وذلك عن طريق وضع خطط تسهل الاستجابة السريعة والمنسقة والفعالة عندما تحدث الأزمات المدرسية، هذا بالإضافة إلى اختبار الخطط والتدريب عليها باستخدام أساليب التدريب وتمارين سيناريوهات المحاكاة، والتى منها سيناريو التنبؤ، سيناريو المخطط التفصيلى للنتائج ... الخ، وكذلك التدريبات العملية على خيارات الاستجابة للطوارئ مثل تدريب الإخلاء وتدريب الاختباء .... الخ.
- وضع سيناريوهات متعددة تمثل أفضل سيناريو، وأسوأ سيناريو للتعامل مع الأزمة، والسيناريو عملية غامضة وشاقة، وذلك لأن السيناريو مسلسل متوقع للأحداث والنتائج المتوقعة، وبمعنى آخر فهو تصور لما يمكن أن يحدث وردود الأفعال لكل حدث (What If) ماذا لو حدث هذا؟ ويتم وضع السيناريو عن طريق إطلاق العنان للعصف الذهني لفريق إدارة الأزمات، ثم تختار أفضل البدائل المقترحة لمواجهة

الأزمة بعد عمل دراسة جدوى لكل بديل على أساس تكلفة البديل والعائد، مع الاهتمام بعمل سيناريوهات بديلة للتعامل مع الأزمة فى حالة تطورها.

- وأفضل سيناريو لمواجهة الأزمة المدرسية هو السيناريو التى تكون فيه المدرسة فى أفضل استعداد لمواجهة الأزمة، وتم تحديد الأفراد المسئولين عن التعامل مع الأزمة، وبدائلهم وتعريفهم بمسئولياتهم تجاه الأزمة، وتوفير الموارد اللازمة للطوارئ المحتملة، وبمعنى آخر فإنه فى أفضل سيناريو يتم تجميع كل العوامل التى تعطى قوة وقدرة للمدرسة لإدارة الأزمة التربوية من حيث وجود شبكة معلومات، ونظام اتصالات وتسجيل لعلامات الإنذار المبكر وإبلاغها، أما أسوأ سيناريو ففيه تكون الاستعدادات عند أدنى مستوى ممكن، وتقع سلسلة من الأزمات غير المتوقعة، ويتم تجاهل علامات الإنذار المبكر، وتكون وسائل احتواء الأضرار غير فعالة، ويكون هناك فشل فى استعادة النشاط، وعدم إستخلاص الدروس، ويكون هناك تحليل خاطىء للمخاطر، وانهيار خطوط الاتصال ووقوع عدد من الضحايا.

ويجب على أنشطة الاستعداد للأزمات المدرسية أن تحتوى على:

- تشكيل فريق لإدارة الأزمات يتكون من مدير المدرسة، وكيل المدرسة، أخصائى نفسى، أخصائى اجتماعى، واحد أو اثنين من المعلمين، طبيب، مسئول أمن.
- تصميم خطة عامة لأزمات متنوعة، وخطة احتمالية لطوارئ معينة.
- تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية.
- إنشاء مركز قيادة عمليات حودات الطوارئ المحتملة.



- تحديد المسئولين المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ.
- إعداد قائمة بأرقام تليفونات لمستجيبى الطوارئ.
- وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبى الطوارئ من المجتمع المحلى وأولياء الأمور.
- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث أزمات الطوارئ.
- تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات العملية لمواجهة الطوارئ.
- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الأزمة.
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء والاختباء.
- إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التدخل فى الحوادث الحرجة.
- إعداد بروفيل مدرسى يشتمل على خرائط توضح عدد المبانى والفصول الدراسية، ومداخل ومخارج الطوارئ.
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب.

٣- مرحلة الاستجابة لأزمات الطوارئ (Response):

يطلق على تلك المرحلة مرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها، وهى مرحلة يتم فيها حشد الجهود للمواجهة أثناء وقوع الأزمة لمنع انتشارها لباقى أجزاء المدرسة وتفرعها إلى مسارات أخرى، وفى هذه المرحلة أيضاً يتم تحويل خطة الطوارئ (الخطة

الاحتمالية) إلى خطة العمليات حيث يتم التركيز على عمليات الاستجابة من إسعافات وتمويل ونقل وإمدادات.

يجب أن تحتوى مرحلة الاستجابة على الأنشطة التالية:

- تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات.
- تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء.
- تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة.
- تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى.
- ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة.
- تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام.
- القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.

ويجب على قيادة عمليات الأزمة أن تتصف بسمات منها القدرة على تقدير الموقف والهدوء، والقدرة على المشاركة والتفاعل مع الآخرين ومهارة التفاوض (Decker, 1997 : 3).

٤- مرحلة استعادة النشاط المدرسى (Recovery):

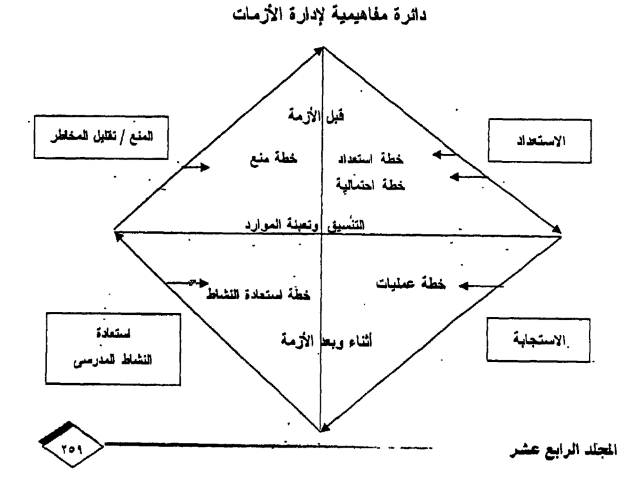
- تعبر تلك المرحلة عن وجود خطط طويلة وقصيرة المدى لإعادة الأوضاع والنشاط المدرسى إلى ما كان عليه قبل وقوع الأزمة، وهى بهذا تمثل عملية إصلاح وإعادة

تأهيل للأفراد الذين أصيبوا بأضرار معينة، وتستوجب تلك المرحلة توفير قدرات فنية وإدارية وإمكانيات كبيرة ودعماً عالياً، ويجب أيضاً فى تلك المرحلة التعامل مع الحاجات العاطفية للطلاب والعاملين بالمدرسة والآباء.

- وفى تلك المرحلة أيضاً يتم التحليل والتقييم والتعلم من نتائج الأزمة، حيث يتعلم معرفة نواحى القوة والضعف فى الاستجابة لموقف الأزمة، حتى يمكن الإفادة منها مستقبلاً، كما يجب إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات فى ضوء الدروس المتعلمة، وأخيراً تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت.

والشكل التالى يوضح دورة إدارة الأزمات بمراحلها الأربعة:

دائرة مفاهيمية لإدارة الأزمات



المعوقات التى تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ المدرسية:

يرى الباحث أن المعوقات التى تحول دون فاعلية إدارة أزمات الطوارئ بالمدرسة ترجع إلى الخلل أو القصور فى تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات فى مجملها، بداية من خطط أنشطة المنع / وتقليل المخاطر ومروراً بخطط الاستعداد للاستجابة للطوارئ وانتهاء بخطط استعادة النشاط المدرسى والتعلم من نتائج وقوع الأزمات.

ويمكن للباحث أن يوجز بعض المعوقات الأخرى التى أشارت إليها أدبيات إدارة الأزمات مثل:

- قلة أو عدم توفر القيادة الملائمة والمؤهلة لإدارة الأزمات المدرسية.
- عدم وجود فريق إدارة أزمات يخطط وينسق جهود إدارة الأزمات.
- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات.
- تجاهل إشارات الإنذار المبكر التى تشير إلى إمكانية حدوث الأزمات.
- عدم الاهتمام بالتخطيط والتدريب للتعامل مع الأزمات.
- وجود قصور فى نظم الرقابة والاتصال والمعلومات والحوافز.
- عدم معرفة كيفية التصرف مع وسائل الإعلام.
- عدم اقتناع إدارة المدرسة بأهمية إدارة الأزمات والاستعداد لها.
- عدم توفر ميزانية كافية للتدريب على إدارة الأزمات.
- قصور الثقافة المدرسية فى التعامل مع الأزمات.
- ضعف جهود التوعية لتلافى وقوع الأزمات، وكيفية التعامل معها عند وقوعها.
- ضعف التنسيق مع الأهالى ومؤسسات المجتمع المحلى فى مواجهة الأزمات.

- عدم توفر وسائل الإنذار المبكر التى تساعد على الوقاية من حدوث الأزمات.
- عدم إجراء مراجعة دورية لمواقف الأزمات المختلفة.
- عدم التعلم من الأخطاء السابقة عند وقوع الأزمات (توفيق، ٢٠٠٢ : ١٤٠ الحملاوى، ١٩٩٥ : ٩ ؛ عامر وعبد الوهاب، ١٩٩٤ : ٣٥٤).

الإطار الميدانى للدراسة

تمهيد:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أرقام (٢ ، ٣ ، ٤) ولاختبار فروضها الرئيسية والفرعية قام الباحث بما يلى:

تصميم استبانة لقياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة، هذا بالإضافة إلى المقارنة بين قدرة تلك المدارس بنوعيها على تنفيذ أنشطة دورة أزمات الطوارئ، هذا فضلاً عن تحديد مدى احتمال حدوث بعض أزمات الطوارئ المقترحة من الباحث مستقبلاً وذلك من أجل التخطيط الاحتمالى لتحسين قدرة تلك المدارس على مواجهة الأزمات وفيما يلى عرض لجوانب الإطار الميدانى.

أداة الدراسة:

- اشتملت استبانة الدراسة فى صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء، احتوى الجزء الأول منها على تمهيد يوضح فيه الباحث الهدف من الدراسة والآثار السلبية المترتبة على وجود أزمات يمكن أن تهدد أمان الطلاب والعاملين فى المدرسة، كما حدد الباحث

المتغيرات المستقلة فى الدراسة وهى: نوع التعليم الثانوى (عام ، فنى صناعى)، والخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات لعضو لجنة إدارة الأزمات (توجد خبرة سابقة، لا توجد).

- اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على قائمة من أربعة مجالات تمثل أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ، وإجمالي عدد الأنشطة بالقائمة (٣٨) نشاطاً، ويوجد أمام كل نشاط مقياس. استجابات يتكون من ثلاثة خيارات هى: ينفذ بفاعلية، ينفذ إلى حد ما، لا ينفذ إطلاقاً، وقد طلب من كل عضو من عينة الدراسة تحديد مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات بمدرسته من خلال اختيار أحد الخيارات على مقياس الاستجابة.
- واشتمل الجزء الثالث من الاستبانة على عدد (٩) من أزمات الطوارئ المحتمل حدوثها مستقبلاً والمقترحة من الباحث، وطلب من أفراد عينة الدراسة بالمدارس الثانوية بنوعيها تحديد مدى احتمال حدوثها.
- لمعرفة ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء لجنة إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية العامة والفنية، وتم حساب معامل الفا — كرونباخ Alpha – Cronbach للمقياس ككل ولمجالاته المختلفة، والجدول التالى يوضح معاملات الثبات باستخدام الفا ـ كرونباخ.



جدول رقم (١)

يوضح معاملات الثبات لكل مجال من مجالات أنشطة

دورة إدارة أزمات الطوارئ وللاستبانة كاملة

م	مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا – كرونباخ
١	أنشطة المنع / تقليل المخاطر	١٠	٠,٧٩٦
٢	أنشطة الاستعداد للطوارئ	١٤	٠,٨٠٧
٣	أنشطة الاستجابة لمواجهة أزمات الطوارئ	٧	٠,٨٦٧
٤	أنشطة استعادة النشاط المدرسى	٧	٠,٨٠٩
٥	أنشطة إدارة أزمات الطوارئ بمراحلها المختلفة	٣٨	٠,٨٢٩

- يتضح من الجدول السابق أن مجالات أنشطة دورة إدارة الأزمات بالاستبانة تتمتع بمعاملات اتساق داخلية مرتفعة، وهذا يعد مؤشراً مقبولاً على ثبات الاستبانة فى كل مجال من مجالات الاستبانة وفى الاستبانة كلها.

- لمعرفة مدى صدق الاستبانة وقدرتها على قياس واقع تنفيذ أنشطة إدارة أزمات الطوارئ بالمدارس الثانوية بنوعيها، تم عرضها على مجموعة من الخبراء وذوى الاختصاص فى مجال الإدارة التربوية والعامة بهدف الحكم على مدى انتماء الأنشطة لكل مجال، واحتواء الاستبانة على جميع أنشطة دورة إدارة الأزمات، وكذلك وضح الفقرات المعبرة عن أنشطة إدارة الأزمات، وتم عمل التعديلات المقترحة من حذف

و إضافة، وتم اعتماد الفقرات التى وافق عليها معظم المحكمين مــن الخبــراء حتــى وصلت الاستبانة لصورتها النهائية المرفقة فى نهاية الدراسة.

- وتم استخراج الصدق أيضاً من معامل الثبات حيث وجود ارتباط قوى بــين صـــدق الاستبانة وثباتها، وعليه فإن صدق الاستبانة = $\sqrt{\text{٠,٨٢٩}}$ = ٠,٩١ حسب معامــل الفا ــ كرونباخ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء لجنة إدارة الأزمات بكل مدرسة ثانوية عامة أو فنية صناعية بطريقة عشوائية من المناطق التعليمية المختلفة بمحافظة الإسكندرية فــى مصر بحيث تكون ممثلة لتلك المناطق، وفى ضوء الاعتبارات الســابقة تكونــت عينــة الدراسة من (١٣) مدرسة ثانوية عامة يمثلها (٣٧) عضواً مــن لجــان إدارة الأزمــات، و(١٠) مدارس ثانوية فنية يمثلها (٢٨) عضواً من لجــان إدارة الأزمــات، وذلــك بعــد استبعاد الاستبانات غير الصالحة.

تحليل البيانات إحصائيا:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولاختبار فروضها الصفرية الأساسية والفرعية، تــم استخدام الأساليب الإحصائية التالية من خلال برنامج (SPSS) الإحصائى (Statistical Package For Social Science) وهى: (أبو علام، ٢٠٠٣ : ٨٥ ــ ٩٦ ، ١٠٥ ــ ١١١).

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتحديد أى المجــالات والأنشطة التى تنفذ من دورة إدارة أزمات الطــوارئ، وكــذلك الأزمــات المحتمــل

حدوثها، كما تم استخدام النسبة المئوية لتحديد القدرة من خلال نسبة عـدد الأنشـطة التى تنفذ فى كل مجال إلى عدد أنشطة المجال كلها.

- تم استخدام اختبار (ت) T – Test للتحقق من الفروض الصفرية الرئيسية والفرعيـة وللمقارنة بين متوسطات استجابات عينتين مستقلتين من أعضاء لجان إدارة الأزمـات بالمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشـطة دورة إدارة الأزمـات والأزمات المحتمل حدوثها.

- وللحكم على نتائج القياس اعتمد الباحث معياراً مكوناً من ثلاث فئات هى:

درجة التنفيذ بفاعلية ← عندما يكون المتوسط الحسابى (٣)

درجة التنفيذ إلى حد ما ← عندما يكون المتوسط الحسابى (٢) إلى أقل من (٣)

لا يتم التنفيذ ← المتوسط الحسابي أقل من (٢)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة، فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة الفرعية حيـث تجيب نتائج الدراسة الميدانية عن السؤال الثانى والثالث والرابع، وسوف تتم الإجابة عـن السؤال الخامس الخاص بتحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فـى إدارة أزمات الطوارئ عن طريق الخطة الاحتمالية المقترحة فى ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى:

للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة الفرعية والذى نصه: "ما درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ من وجهة نظر عينة الدراسة فى كل مـن المـدارس

الثانوية العامة والفنية الصناعية؟ فإن الجداول أرقام (٢ ، ٣) تحقق هذا الهدف، حيث قام الباحث بتحديد مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات من قبل المدارس الثانوية بنوعيها في كل مجال من مجالات إدارة الأزمات، ونسبتها في الاستبانة ككل.

وفيما يلي عرض لنتائج الجدول رقم (٢) الخاص باستجابات عينة الدراسة من المدارس الثانوية بنوعيها: حول مدى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

جدول رقم (٢)

يوضح النسب المئوية لفقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ والتي تنفذ (إلى حد ما) في المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية

مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ	المدارس الثانوية العامة				المدارس الثانوية الفنية الصناعية			
	عدد الفقرات التي تنفذ إلى حد ما	عدد فقرات المجال الكلية	نسب التنفيذ في المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات التي تنفذ إلى حد ما	عدد فقرات المجال الكلية	نسب التنفيذ في المجال	أرقام الفقرات
المسح / تحليل المخاطر	٣	١٠	٪٣٠	٥،٣،٢	٣	١٠	٪٣٠	٥،٣،٢
الاستعداد	٢	١٤	٪١٤,٢	٢٨،٢٣	٢	١٤	٪١٤,٢	٢٣ ،١٨
الاستجابة	٢	٧	٪٢٨,٥	٢٧،٢٥	٣	٧	٪٤٢,٨	٢٩،٢٧،٢٥
استعادة النشاط المدرسي	صفر	٧	صفر	--	١	٧	٪١٤,٢	٣٢
النسبة المئوية للأنشطة التي تنفذ من دورة إدارة الأزمات	٪١٨,٤٢				٪٢٣,٦٨			



يشير الجدول رقم (٢) إلى النتائج التالية:

- تدنى نسب تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بالمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية عموماً (١٨,٤٢٪ للمدارس الثانوية العامة، ٢٣,٦٨٪ للمدارس الثانوية الصناعية) حسب رأى عينة الدراسة، وهذا يعكس قدرة ضعيفة جداً لتلك المدارس بنوعيها على إدارة أزمات الطوارئ، ويمكن للباحث أن يفسر تلك القدرة الضعيفة فى إدارة الأزمات إلى عدم أو قلة اقتناع الإدارات التعليمية التابعة للوزارة وإدارات المدارس بأهمية إدارة الأزمات، وأن المدارس مستهدفة للأزمات، وأن التعامل مع الأزمات المدرسية يتم بأسلوب الإدارة برد الفعل وليس أسلوب الإدارة الذى يقوم على المبادرة والوقاية والاستعداد لمواجهة الأزمات عن طريق التخطيط وحشد الموارد المادية والبشرية والمالية والمعلومات الدقيقة لتنفيذ تلك الخطط، هذا فضلاً عن قصور الثقافة المدرسية فى التعامل مع الأزمات.

- تدنى نسب تنفيذ كل مجال من مجالات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ على حدة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية، ففى مجال أنشطة المنع / وتقنين المخاطر فإن النسبة المئوية (٣٠٪) فى المدارس الثانوية بنوعيها، هذا فى حين أن نسبة الاستعداد لمواجهة الأزمات (١٤,٢٪)، أما أنشطة الاستجابة فى دورة إدارة الأزمات فهى أيضاً متدنية فى نسب التنفيذ (٢٨,٥٪ للثانوى العام، ٤٢,٨٪ للثانوى

الفني الصناعي). وأخيراً فإن أنشطة استعادة النشاط المدرسي متدنية جداً في التنفيذ في المدارس الثانوية الفنية الصناعية، ومنعدمة في المدارس الثانوية العامة.

- إن تدني النسب المئوية لتنفيذ مجالات أنشطة إدارة أزمات الطوارئ كل على حدة ينسجم مع النتيجة التي تشير إلى تدني نسب التنفيذ لكل مجالات أنشطة إدارة الأزمات مجتمعة، كما أن نسبة تنفيذ أنشطة الاستجابة بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية، والتي لا تزال ضعيفة (٤٢,٨٪) يلفت الانتباه إلى مدى الخطورة التي تواجه تلك المدارس إذا ما حدثت أزمة معينة، وخصوصاً أنها ذات طبيعة خاصة في الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب والعاملين بالمدرسة حيث من المفترض أن الكثير منها وحدات منتجة وأكثر عرضة للمخاطر، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من طلاب تلك المدارس قد يسببون أزمات سلوكية بحكم المستوى الثقافي والاجتماعي لأسر هؤلاء الطلاب والذي تشير الكثير من الدراسات إلى أنه دون المتوسط وأثر ذلك على سلوكيات الطلاب.

- ولمتابعة فقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ والتي (تنفذ إلى حد ما)، والتي (لا تنفذ إطلاقاً) حسب رأي عينة الدراسة في المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية، فإن الباحث يعرض للجدول رقم (٣) والذي يوضح أعلى الفقرات وأدناها من أنشطة إدارة الأزمات طبقاً للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.



جدول رقم (٣)

يوضح أعلى المتوسطات الحسابية وأدناها لاستجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على فقرات أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ بمراحلها المختلفة

فقرات المقياس	المدارس الثانوية العامة			المدارس الثانوية الفنية الصناعية		
	الفقرات	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	الفقرات	المتوسط (م)	الانحراف المعياري
أعلى الفقرات تنفذ الى حد ما	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات	٢,٣٣٠	٠,٧٣٠	إعداد بروفيل مدرسي يشتمل على خرائط توضح عدد المباني والفصول المدرسية ومداخل ومخارج الطوارئ	٢,٤٢٨	٠,٦٩٠
	تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة	٢,٢٤٣	٠,٨٣٠	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادت	٢,٣٥٠	٠,٧١٠
	اعداد بروفيل مدرسي يشتمل على خرائط توضح عدد المباني والفصول المدرسية ومداخل ومخارج الطوارئ	٢,٢١٠	٠,٧٨٠	تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة	٢,٢٨٠	٠,٧٠٠
	إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسي وتجهيزاته	٢,٠٨١	٠,٤٩٣	إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبي الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي	٢,١٣٠	٠,٦٥٥
	إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبي الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي	٢,٠٥٥	٠,٦٤٠	إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسي وتجهيزاته	٢,١٢٠	٠,٦٤٣

	تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حدوث العنف وانتشار المخدرات والتمرد الطلابى	٢,٠٣١	٠,٦٧٠	تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة الطارئة	٢,٠٧١	٠,٤٦٥
				تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حدوث العنف وانتشار المخدرات والتمرد	٢,٠٤١	٠,٦٠٨
				ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة	٢,٠٠	٠,٦٠٦
ادنى الفقرات لا تنفذ اطلاقا	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث طوارئ	١,٠٨٠	٠,٣٦٣	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام	١,١٠٧	٠,٣١٥
	تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات لمواجهة الطوارئ المحتملة	١,٠٨٢	٠,٣٥٣	تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة	١,١٥٣	٠,٤٧٨
	تسجيل أحداث مواقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت للإفادة منها مستقبلاً.	١,٠٩٠	٠,٣٩٣	تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات لمواجهة الطوارئ المحتملة	١,١٧٦	٠,٤٧٥
	تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحادث	١,١٠٥	٠,٣١٤	إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التدخل فى الحوادث الحرجة.	١,١٧٨	٠,٤٧٥
	مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب	١,١٠٨	٠,٣٩٣	تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحادث	١,١٧٨	٠,٣٩٠
	إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ	١,١٢٨	٠,٣٤٦	تسجيل أحداث مواقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت للإفادة منها مستقبلاً.	١,٢١٣	٠,٤١٧

	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة	١,١٣٥	٠,٤١٩	مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب	١,٢١٤	٠,٤٩٨
	تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة	١,١٥١	٠,٤٤١	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة	١,٢٧٥	٠,٤٦٠
	إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات فى ضوء الدروس المتعلمة من الأزمة	١,١٦٢	٠,٣٧٣	تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة	١,٢٨٥	٠,٤٦٠
	تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية	١,١٨٩	٠,٤٦١	إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ	١,٣٢١	٠,٥٤٨
	إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التدخل فى الحوادث الحرجة.	١,٢٠٥	٠,٤١٥	مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة	١,٣٥٧	٠,٦٢٨
	إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية	١,٢١٤	٠,٤١٧	تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.	١,٤٦٤	٠,٥٧٦
	تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة	١,٢١٦	٠,٤٧٩	إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية	١,٥٠٠	٠,٦٣٨
	إنشاء نظام/ مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ	١,٢٧٠	٠,٥٠٨	تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين	١,٥١٠	٠,٥٧٦
	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ .	١,٣٢٠	٠,٥٢٠	تقديم برامج تعليمية إضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات	١,٥٢١	٠,٦٩٢

	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسي بأسرع ما يمكن	١,٣٤٨	٠,٥٣٨	قبول تبرعات مادية من الأهالي وأفراد المجتمع المحلي للمساعدة في التخفيف من نتائج الأزمة	١,٥٢٩	٠,٦٣٦
	القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة	١,٣٥١	٠,٤٨٤	إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات في ضوء الدروس المتعلمة من الأزمة	١,٥٣٠	٠,٥٧٨
	تقدير المخاطر المادية المحتملة مثل انهيار جزء من مبنى أو نشوب حريق	١,٣٧٠	٠,٥٤٥	تدريس بعض الموضوعات في المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف	١,٥٣١	٠,٦٦٢
	مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة	١,٣٧٥	٠,٥٩٤	تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية	١,٥٣٢	٠,٦٣٥
	تحديد مسئوليات المشاركين في فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة	١,٣٧٦	٠,٦٨١	إنشاء نظام/ مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ	١,٥٤٥	٠,٦٣٧
	تقويم دوري لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.	١,٣٧٨	٠,٥٥٤	دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمباني	١,٥٧١	٠,٦٣٤
	تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة الطارئة	١,٤٠٥	٠,٥٥٠	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ	١,٦٠٧	٠,٦٢٩
	تقديم برامج تعليمية إضافية تساعد الطلاب على التحكم في الغضب وحل الصراعات	١,٤١٧	٠,٥٧٠	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبي الطوارئ وأولياء الأمور	١,٦١٠	٠,٥٧٨
	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبي الطوارئ وأولياء الأمور	١,٤٣٢	٠,٥٥٣	القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة	١,٦٤٢	٠,٥٥٨

	دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمبانى	١,٤٥٨	٠,٥٥٤	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسى بأسرع ما يمكن	١,٦٤١	٠,٥٥٨
	تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى	١,٤٥٩	٠,٥٥٧	تقدير المخاطر المادية المحتملة مثل انهيار جزء من مبنى أو نشوب حريق	١,٦٧٦	٠,٦١١
	قبول تبرعات مادية من الأهالى وأفراد المجتمع المحلى للمساعدة فى التخفيف من نتائج الأزمة	١,٥١٣	٠,٥٠٦	تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين	١,٧٥٠	٠,٥١٦
	تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين	١,٥٤٣	٠,٦٠٥	تحديد مسئوليات المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة	١,٧٥٠	٠,٧٩٩
	تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين	١,٥٥٤	٠,٦٠٢	تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى	١,٧٨٥	٠,٦٢٩
	ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة	١,٥٦٧	٠,٥٥٤			
	تدريس بعض الموضوعات فى المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف	١,٥٩٤	٠,٥٥٠			

- يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء عينة كل من المدارس الثانوية العامة والثانوية الفنية الصناعية فيما يتعلق بعدد ونوعية أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ التى تنفذ إلى حد ما، والتى لا تنفذ إطلاقاً، والتى تعكس فى مجملها

قدرة ضعيفة جداً لتلك المدارس فى تنفيذ أنشطة إدارة الأزمات وذلك لأن الأنشطة التى تنفذ إلى حد ما ("٧" أنشطة بنسبة ١٨,٤٢٪ للثانوى العام، "٩" أنشطة بنسبة ٢٣,٦٨٪ للثانوى الفنى الصناعى) من إجمالى أنشطة دورة إدارة الأزمات والتى عددها (٣٨) نشاطاً.

- ويمكن للباحث أن يعزى تلك القدرة الضعيفة جداً إلى أسباب ربما يكون أهمها: عدم الوعى من قبل مسئولى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية بكامل أنشطة دورة إدارة الأزمات وفقاً لأدبيات الفكر الإدارى المعاصر، ويضاف إلى ذلك عدم وجود سياسة واضحة تنتهجها الوزارة فيما يتعلق بإدارة الأزمات تظهر فى خططها الاستراتيجية وبرامجها التعليمية، ولقد ظهر هذا واضحاً من خلال المقابلات التى أجراها الباحث مع لجان إدارة الأزمات بالمدارس أثناء تطبيق أداة الدراسة، ويضاف إلى ما سبق أن الوزارة تترك للمدارس تشكيل ما يسمى لجنة إدارة الأزمات طبقاً للقرار الوزارى ٣١ بتاريخ ٢٠٠٣/٣/٢ والذى لا يحدد نوعية الأفراد فى اللجنة ولا عددهم، كما لا يتم تدريبهم وتوعيتهم بأهمية إدارة الأزمات، هذا فضلاً عن أن مسئوليات تلك اللجان غير واضحة، كما يرى الباحث أيضاً أن الوزارة لا تضع إدارة الأزمات ضمن أولوياتها إلا حينما تقع أزمة معينة. وعلى الرغم من أن القرار الوزارى يتعلق بتأمين المنشأت والأفراد، فهو حبر على ورق، وغير فعال، ومغاير لأدبيات إدارة الأزمات التى تؤكد أهمية العمل من خلال فرق إدارة الأزمات وليس لجان لتأمين المنشأت!! والفرق كبير.

بخصوص أعلى الفقرات من أنشطة دورة إدارة الأزمات والتى تنفذ إلى حد ما فيمكن التعليق عليها ومناقشتها كما يلى:

أنشطة الاستجابة: أظهرت النتائج أن عددها (٢) فى المدارس الثانوية العامة، و(٣) فى المدارس الثانوية الفنية وهى تنفذ بنسبة ٣٠٪ من إجمالى أنشطة المجال ككل وهى.

- "تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات" (المتوسط الحسابى = ٢,٣٣٠ ثانوى عام، ٢,٣٥٠ ثانوى فنى صناعى).
- "تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة" (المتوسط الحسابى = ٢,٢٤٣ ثانوى عام ، ٢,٢٨٠ ثانوى فنى صناعى).
- "ضبط الشائعات لعدم تفاقم الأزمة" (المتوسط الحسابى = ٢,٠٠ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن أنشطة الاستجابة تقليدية وتفتقر على تنشيط إجراءات التعامل مع الأزمة، وكذلك إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ، وضبط الشائعات، وهى فى مجملها توضح أن الإدارة المدرسية تتعامل مع الأزمة بمنطق الآلية المعروفة (الغفلة ــ الأزمة ــ اليقظة ... وهكذا)، وأن الاستجابة تتم حين تزداد حدة الأزمة ووقت الذروة، ثم تعود الإدارة مرة أخرى إلى النوم فى سبات عميق لحين ظهور أزمة جديدة.

أنشطة الاستعداد: أظهرت النتائج أن عددها (٢) فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية وهى:

- "إعداد بروفيل مدرسى يشتمل على خرائط توضح عدد المبانى والفصول الدراسية، ولمداخل ومخارج الطوارئ" (متوسط حسابى = ٢,٢١٠ ثانوى عام ، ٢,٤٢٨ ثانوى فنى صناعى).

- "إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي" (المتوسط الحسابى = ٢,٠٥٥ ثانوى عام ، ٢,١٣٠ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن أنشطة الاستعداد التى تنفذ إلى حد ما وبنسبة (١٤,٢٪) حسب رأى عينة الدراسة تشير إلى أن ثمة أمراً خطيراً وهو: أن تلك المدارس بنوعيها لا تعطى أهمية تذكر للاستعداد لمواجهة الأزمات عن طريق التخطيط ورسم السيناريوهات، والتدريب على الخطط ومراجعتها من أجل الاستفادة منها مستقبلاً، فكما يظهر أعلاه فإن أنشطة الاستعداد أيضاً أنشطة تقليدية حيث الاهتمام بوضع خرائط لمبانى المدرسة وفصولها، وإعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ.

ويمكن للباحث أن يعزى ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تعطى أولوية كبيرة لروتين العمل اليومى ولا تفكر فى المستقبل، حيث يعتبر الكثير من مديرى المدارس أن مجرد التفكير فى المستقبل مضيعة لوقت المدير ولا جدوى من ورائه، على الرغم من أهمية ذلك عند التنفيذ، وقد ظهرت تلك الفكرة واضحة أثناء المقابلات التى أجراها الباحث، فهو لم يجد خططاً عامة لإدارة الأزمات المدرسية، ولم يجد خططاً احتمالية للتعامل مع أزمات معينة، ويضاف إلى ما سبق أن الإدارة فى تلك المدارس تعمل بأسلوب الإدارة بالأزمات، وليس بأسلوب إدارة الأزمات، ويعتقد الباحث أن عدم إعطاء أهمية للتخطيط والفكر المستقبلى كوسيلة للاستعداد لمواجهة الأزمات المحتملة ثقافة لها جذورها فى مجتمعنا المصرى، وهى بالضرورة موجودة لدى المسئولين عن إدارة التعليم والمدارس بوصفها مؤسسات مجتمعية.

أنشطة المنع / تقليل المخاطر: أظهرت النتائج أن عدد الأنشطة التى تنفذ إلى حد ما (٣) أنشطة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية وهى:

- "وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب" (المتوسط الحسابى = ٢,١٨٩ ثانوى عام، ٢,٢٤٢ ثانوى فنى صناعى).
- "إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسى وتجهيزاته" (المتوسط الحسابى = ٢,٨١ ثانوى عام ، ٢,١٢٠ ثانوى فنى صناعى).
- "تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حوادث العنف المدرسى، انتشار المخدرات، والتمرد الطلابى" (المتوسط الحسابى = ٢,٠٣١ ثانوى عام ، ٢,٠٤١ ثانوى فنى صناعى).

ويلاحظ أن تلك الأنشطة التى تنفذ بنسبة (٣٠٪) حسب رأى عينة الدراسة تشير إلى أن ثمة أمراً هاماً وهو أن مدارسنا لا تهتم بحماية طلابنا من الوقوع فى أزمات عن طريق تنفيذ برامج وقائية تضمن الأمن والسلامة، وأن ظروف وإمكانات المدارس تعمل وتوظف للعملية التعليمية ولا تعطى أولوية لأنشطة المنع / وتقليل المخاطر، كما أن الثقافة المدرسية لا تعمل بمبدأ الوقاية خير من العلاج.

-**أنشطة استعادة النشاط المدرسى:** أظهرت النتائج أن هناك نشاطاً واحداً ينفذ إلى حد ما فى المدارس الثانوية الفنية الصناعية وهو "تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة" (متوسط حسابى = ٢,٠٧١).

ويمكن أن يعزى الباحث ذلك لكون المدارس الثانوية الفنية الصناعية فى غالبيتها وحدات منتجة، وأنه إذا وقعت أزمة مدرسية كحريق مثلاً فربما يترتب عليه خسائر كبيرة

فى الأفراد والمبانى والممتلكات والمنتجات، وأن الهدف المهم غالباً هو استعادة النشاط المدرسى بأسرع ما يمكن عن طريق الإصلاح أو التأهيل، وقد يكون ذلك بدون تخطيط كما سبقت الإشارة.

بخصوص أدنى الفقرات من أنشطة دورة إدارة الأزمات والتى لا تنفذ إطلاقا:

يتضح أيضاً من الجدول رقم (٣) أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء عينة الدراسة فى كل من المدارس الثانوية العامة والثانوية الفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ والتى لا تنفذ إطلاقاً وهي:

أنشطة الاستعداد: ويمكن ترتيبها تصاعدياً من أدنى المتوسطات إلي أعلاها على النحو التالى:

- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام (المتوسط الحسابى = ١,٠٨ ثانوى عام ، ١,١٠٧ ثانوى فنى صناعى).
- تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات (المتوسط الحسابى = ١,٠٨٢ ثانوى عام ، ١,١٧٦ ثانوى فنى صناعى).
- تصميم خطة عامة لإدارة الأزمات (المتوسط الحسابى = ١,١٣٥ ثانوى عام ، ١,٢٧٥ ثانوى فنى صناعى).
- تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة (المتوسط الحسابى = ١,١٥١ ثانوى عام ، ١,١٥٣ ثانوى فنى صناعى).

- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,١٢٨ ثانوى عام ، ١,٣٢١ ثانوى فنى صناعى).
- إجراء تدريبات لفريق إدارة الوقت لسرعة التدخل فى الأزمة (المتوسط الحسابى = ١,٢٠٥ ثانوى عام ، ١,١٧٨ ثانوى فنى صناعى).
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٣٢٠ ثانوى عام ، ١,٦٠٧ ثانوى فنى صناعى).
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب (المتوسط الحسابى = ١,١٠٨ ثانوى عام ، ١,٢١٤ ثانوى فنى صناعى).
- تنسيق خطط إدارة الأزمات المدرسية مع خطط المنطقة التعليمية (المتوسط الحسابى = ١,١٨٩ ثانوى عام ، ١,٥٣٢ ثانوى فنى صناعى).
- إنشاء نظام أو مراكز قيادة عمليات حوادث الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٢٧٠ ثانوى عام ، ١,٥٤٥ ثانوى فنى صناعى).
- تحديد مسئوليات المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٣٧٦ ثانوى عام ، ١,٧٥٠ ثانوى فنى صناعى).
- وضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ (المتوسط الحسابى = ١,٤٣٢ ثانوى عام ، ١,٦١٠ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج أن أنشطة الاستعداد والتى لا تنفذ إطلاقاً تدور حول وضع الخطط سواء للتعامل مع وسائل الإعلام، أو خطط عامة أو احتمالية لإدارة الأزمات، ويضاف إلى ما سبق تحديد ميزانية للتدريب من أجل إجراء تدريبات على مهارات إدارة

الوقت، وسيناريوهات المحاكاة وخيارات الاستجابة من عمليات إخلاء واختبار ... الخ، هذا فضلاً عن تنسيق الخطط مع المنطقة التعليمية ومراجعتها فى ضوء نتائج التدريب وأخيراً إنشاء مركز قيادة عمليات استعداداً لوقوع الأزمات، وتحديد مسئوليات المشاركين من فريق إدارة الطوارئ ووضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ.

ويمكن للباحث أن يعزى عدم تنفيذ تلك النوعية من الأنشطة إلى خوف مسئولى الإدارة من التعامل مع وسائل الإعلام، أو أن الإدارة تفضل حجب المعلومات، وأنها لا تؤمن بمسألة التخطيط والتنبؤ بوقوع الأزمات كما أوضحنا سابقاً، كذلك فإن التدريب لإدارة الأزمات ليس من أولويات الوزارة، وربما تكون ميزانية التدريب ضعيفة لا تسمح بذلك، ويضاف إلى ما سبق أن التدريب على تلك النوعية من الأنشطة يواجه بصعوبات قد يكون منها نقص الكوادر للقيام بالتدريب، وتصميم المبانى المدرسية القديمة التى لاتسمح بالتدريبات العملية مثل عمليات الإخلاء والاختبار حيث لا تتوفر المداخل والمخارج للطوارئ، وانشغال المعلمين والطلاب فى تدريس المقررات الدراسية.

أما عن تنسيق الخطط فينبغى العمل الجماعى المتكامل والذى يتطلب تحديد المسئوليات بوضوح، كما يعنى أيضاً وضوح إجراءات الاتصال لدى المشاركين فى الأزمة، وكل هذه الأنشطة لا تعطيها إدارات المدارس أولوية.

أنشطة استعادة النشاط المدرسى: ويمكن ترتيبها تصاعدياً كما يلى:

تسجيل لأحداث مواقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت للإفادة منها مستقبلاً (المتوسط الحسابى = ١,٠٩٠ ثانوى عام ، ١,٢١٣ ثانوى فنى صناعى).



- تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة (المتوسط الحسابى = ١,٢١٦ ثانوى عام ، ١,٢٨٥ ثانوى فنى صناعى).
- إجراء تعديلات على خطة إدارة أزمات بالمدرسة فى ضوء الدروس المتعلمة (المتوسط الحسابى = ١,١٦٢ ثانوى عام ، ١,٥٣٠ ثانوى فنى صناعى).
- إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية (المتوسط الحسابى = ١,٢١٤ ثانوى عام ، ١,٥٠٠ ثانوى فنى صناعى).
- وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل (المتوسط الحسابى = ١,٣١٨ ثانوى عام ، ١,٦٤٢ ثانوى فنى صناعى).
- القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة (المتوسط الحسابى = ١,٣٥١ ثانوى عام ، ١,٦٤٢ ثانوى فنى صناعى).

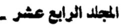
يتضح من النتائج أن أنشطة استعادة النشاط المدرسى والتى لا تنفذ إطلاقاً تدور حول تسجيل أحداث موقف الأزمة للإفادة منها مستقبلاً، وتقييم موقف الأزمة لاستخلاص الدروس المستفادة وإجراء التعديلات على الخطة، وإخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية، ووضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح، والقيام بإجراءات لتقليل شدة الصدمة والتوترات.

ويمكن للباحث أن يفسر هذا القصور الشديد بأن العقلية المصرية تميل إلى الاعتماد على الذاكرة لا على المستندات وتثق فى قدرتها على التذكر، وبمعنى آخر فإن التسجيل والتحرى والتدقيق والمتابعة عادات يفتقر إليها العقل المصرى، فالأفراد بالتنشئة لا يعتمدون على التوثيق للتجارب والخبرات بقدر الاهتمام باسترجاع الذكريات للتعامل مع

الموقف الجديد، وهكذا يمكن القول بأننا نفتقد إلى تقارير متابعة تقدم العمل وإجراء التعديلات على الخطط (إن وجدت)، كما ان إخضاع الطلاب لعلاج نفسى وصحة عقلية نتيجة تأثرهم بالأزمة نعد كما يعتقد الباحث مسألة رفاهية على ثقافتنا ومجتمعنا، بالرغم من شيوعها فى الكثير من المجتمعات، وأكبر دليل على ذلك هو أن لجان إدارة الأزمات بالمدارس لا تشتمل على الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين!! للقيام بهذه المهام؛ وكذلك لتقليل شدة الصدمة والتوترات النفسية للطلاب والعاملين بالمدرسة.

أنشطة المنع / تقليل المخاطر: ويمكن ترتيبها تصاعدياً من أقل المتوسطات. إلى أعلاها كما يلى:

- مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة (المتوسط الحسابى = ١,٣٥٧ ثانوى عام ، ١,٣٥٧ ثانوى فنى صناعى).
- تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة (المتوسط الحسابى = ١,٣٧٨ ثانوى عام ، ١,٤٦٤ ثانوى فنى صناعى).
- تقديم برامج إضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات (المتوسط الحسابى = ١,٤١٧ ثانوى عام ، ١,٥٢١ ثانوى فنى صناعى).
- دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمبانى (المتوسط الحسابى = ١,٤٥٨ ثانوى عام ، ١,٥٧١ ثانوى فنى صناعى).
- تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين بالمدرسة (المتوسط الحسابى = ١,٥٤٣ ثانوى عام ، ١,٥١٠ ثانوى فنى صناعى).




- تدريس بعض الموضوعات فى المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف (المتوسط الحسابى = ١,٥٩٤ ثانوى عام ، ١,٥٣١ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج أن أنشطة المنع / تقليل المخاطر والتى لا تنفذ إطلاقاً حسب رأى العينة تدور حول أنشطة الدعم والتحفيز للطلاب والعاملين لاكتشاف والإبلاغ عن المخاطر المهددة لحياة الأفراد فى المدرسة، وكذلك التقييم الدورى لمناخ المدرسة، وتدريس موضوعات وقائية من الأزمات هذا بالإضافة إلى تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة، وإذا تأملنا تلك النوعية من الأنشطة الوقائية من الوقوع فى الأزمات نراها قد تدل على وجود صورة خاطئة أو معتقدات غير صحيحة لدى الإدارة التعليمية والمدرسية بأن المدرسة محصنة ضد الأزمات أو أن اكتشاف علامات الإنذار المبكر مسألة غير ضرورية إذا ما قورنت بالأنشطة التعليمية الأخرى، وهذا يعنى تبسيط الأمور إلى حد يغلق الأعين والعقول على فهم ورؤية علامات الإنذار المبكر للأزمة مما يؤدى إلى تطور الأزمة وضربها بشدة عند وقوعها، كذلك فإن هذا الخلل الكبير يدل على عدم إيمان الإدارة المدرسية بأسلوب الإدارة الوقائية التى تهتم بتدريس موضوعات فى المنهج، وتقدم أنشطة إضافية للحماية من وقوع الأزمات المدرسية، هذا فضلاً عن تجهيز المدارس بمعدات أمن متطورة لحماية الأفراد والمنشآت.

فيما يتعلق بأنشطة الاستجابة لمواجهة الأزمات الطارئة: ويمكن ترتيبها تصاعديا كما يلى:

- تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحادث (المتوسط الحسابى = ١,١٠٥ ثانوى عام ، ١,١٧٨ ثانوى فنى صناعى).

- تنسيق جهود إدارة الأزمة المدرسية مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى (المتوسط الحسابى = ١,٤٥٩ ثانوى عام ، ١,٧٨٥ ثانوى فنى صناعى).
- تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين (المتوسط الحسابى = ١,٥٥٤ ثانوى عام ، ١,٧٥٠ ثانوى فنى صناعى).

يتضح من النتائج السابقة والمتعلقة بانشطة الاستجابة لمواجهة الأزمات والتى لا تنفذ إطلاقاً أنها تدور حول تعيين متحدث رسمى للتعامل مع وسائل الإعلام للإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالأزمة، وكذلك مسألة تنسيق الجهود مع المشاركين فى الأزمة من المجتمع المحلى. هذا بالإضافة إلى تنشيط خطط خيارات الاستجابة للأزمة من إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين بالمدرسة.

ويمكن للباحث أن يفسر عدم ممارسة تلك النوعية من الأنشطة إلى عدة أسباب قد يكون منها نقص فى قدرة الإداريين للتحدث مع أجهزة الإعلام، أو رغبة بعض الإداريين فى حجب المعلومات وعدم الاهتمام بجمهور المجتمع وتقدير اهتماماتهم وحرصهم على معرفة الحقائق عن الأزمات، أما عدم التنسيق للجهود المشاركة فى الأزمات فيمكن تفسيره بنقص قدرة الإدارة في التعامل معا فى إطار من التكامل لتقليل الخسائر. وأخيراً فإن الإخفاق فى تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء وإختبار لضمان سلامة الطلاب والعاملين قد يفسر عدم وجود تلك الخطط أساساً، أو عدم التدريب على تلك العمليات لانشغال الإدارة المدرسية والمعلمين بتدريس المقررات الدراسية التقليدية، هذا



بالإضافة إلى أن المدارس غير مؤهلة من حيث المبانى والأفنية والتجهيزات لممارسة تلك النوعية من عمليات الاستجابة للطوارئ.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الفرعية والـذى نصـه: مـا أثـر متغيرى نوع التعليم الثانوى، والخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ؟ ولاختبار الفـروض الصـفرية الرئيسـية (١ ، ٢)، والفروض الصفرية الفرعية (١ ــ ٨) فإن الجدول رقم (٤) يحقق هذا الهدف، حيث قـام الباحث باستخراج قيم (ت) ودلالتها عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارات، ونتائج اختبار(ت) لمعرفة أثر متغيرى نوع التعليم الثانوى، والخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة أزمات الطوارئ على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات.

أنشطة دورة إدارة الأزمات	المتغيرات المستقلة - نوع التعليم الثانوى - الخبرة والمشاركة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	متوسط الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
أنشطة المنع/ تقليل المخاطر	ثانوى عام	٣٧	١,٦٠٥	٠,٢٠٩	-١,٠٣٦	٠,٣٠٦	غيردالة
	ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٦٧١	٠,٢٨٤			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٦٤١	٠,٢١٩	-٠,٢٧٨	٠,٧٨٢	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٦٢٤	٠,٢٧٦			

أنشطة دورة إدارة الأزمات	المتغيرات المستقلة - نوع التعليم الثانوى - الخبرة والمشاركة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	متوسط الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
أنشطة الاستعداد لمواجهة الأزمات	ثانوى عام	٣٧	١,٣٢٤	٠,١٨٤	٣,٠٣٢-	٠,٠٠٤	دالة
	ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٥٠٢	٠,٢٦٦			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٤٢٣	٠,٢٥١	.٦٧٤	٠,٥٠٣	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٣٨٢	٠,٢٢٩			
أنشطة الاستجابة	ثانوى عام	٣٧	١,٤٦٧	٠,٢٨٧	٣,٩٧١-	٠,٠٠٠	دالة
	ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٧٤٤	٠,٢٨٣			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٦٤٠	٠,٣١٦	١,٢٤٥	٠,٢١٨	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٥٤٣	٠,٣٠٥			
أنشطة استعداد النشاط المدرسى	ثانوى عام	٣٧	١,٢٨١	٠,٢٨٧	٣,٢٩٤-	٠,٠٠٢	دالة
	ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٥٠٥	٠,٢٧٠			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٣٧٤	٠,٣٠٦	٠,٠٨٩	٠,٩٢٩	غيردالة
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٣٨١	٠,٢٨١			
أنشطة دورة إدارة الأزمات كلها	ثانوى عام	٣٧	١,٤١٩	٠,١٦٩	٤,٠٨٠	٠,٠٠٠	دالة
	ثانوى فنى صناعى	٢٨	١,٦٠٦	٠,١٩١			
	وجود خبرة سابقة	٢٩	١,٥١٥	٠,٢٠٨	٠,٥٩٩	٠,٥٧٨	غيردالة

أنشطة دورة إدارة الأزمات	المتغيرات المستقلة – نوع التعليم الثانوى – الخبرة والمشاركة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	متوسط الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
	لا توجد خبرة سابقة	٣٦	١,٤٨٧	٠,١٩٦			

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

فيما يتعلق بأثر متغير نوع التعليم الثانوى على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات:

- رفض الفرض الصفرى الرئيسى الأول (رقم ١)؛ وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة دورة إدارة الأزمات مجتمعة وبمراحلها المختلفة، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات فى الثانوى الفنى الصناعى ١,٦٠٦ > ١,٤١٩ للثانوى العام).
- قبول الفرض الصفرى الفرعى (رقم ١)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع / تقليل المخاطر فى دورة إدارة أزمات الطوارئ.
- رفض الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٢)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستعداد فى دورة

إدارة أزمات الطوارئ ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات فى الثانوى الفنى الصناعى ١,٥٠٢ > ١,٣٢٤ للثانوى العام).

- رفض الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٣)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستجابة فى دورة إدارة أزمات الطوارئ ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات فى الثانوى الفنى الصناعى ١,٧٤٤ > ١,٤٦٧ للثانوى العام).

- رفض الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٤)، وهذا يعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسى فى دورة إدارة أزمات الطوارئ، ولصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية وذلك لأن (متوسط الاستجابات فى الثانوى الفنى الصناعى ١,٥٠٥ > ١,٢٨١ للثانوى العام).

مما سبق يمكن استخلاص أن هناك أثراً لمتغير نوع التعليم الثانوى على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ باستثناء أنشطة المنع / تقليل المخاطر، فعلى الرغم من القصور الشديد فى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ فى كل من المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية الصناعية، فلا مانع من وجود فروق ضئيلة في الاستجابات لصالح المدارس الثانوية الفنية الصناعية، وهذا متوقع، نظراً لطبيعة

الأنشطة التعليمية التى تمارسها المدارس الفنية، ولكونها فى معظمها تعد وحدات منتجة وتحتاج من الناحية النظرية إلى تأمين الأفراد والمنشآت لوجود معدات وتجهيزات وخامات ومنتجات.

أما عن عدم وجود فروق فى الاستجابات من عينة كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بأنشطة المنع / تقليل المخاطر فمرده إلى نقص الوعى عند المسئولين فى تلك المدارس بنوعيها بأهمية الإدارة الوقائية، وقد اتضح ذلك سابقاً فى عدم وجود برامج وقائية لحماية الطلاب من المخاطر.

فيما يتعلق بأثر متغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة أزمات الطوارئ على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات:

تشير النتائج فى جدول رقم (٤) إلى:

- قبول الفرض الصفرى الرئيسى الثانى (رقم ٢)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.
- قبول الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٥)، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنع / تقليل المخاطر فى دورة إدارة أزمات الطوارئ تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة في إدارة الأزمات.

- قبول الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٦)، وهذا يعنى عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينـة المـدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاسـتعداد فـى دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.
- قبول الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٧)، وهذا يعنى عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينـة المـدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاسـتجابة فـى دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.
- قبول الفرض الصفرى الفرعى (رقم ٨)، وهذا يعنى عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينـة المـدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة استعادة النشاط المدرسى فـى دورة إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات.

مما سبق يمكن استخلاص أنه لا يوجد أثر لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فـى إدارة الأزمات على درجة تنفيذ إدارة أزمات الطوارئ، وقد يرجع ذلك إلى أن الأزمات محدودة وقليلة للذين شاركوا فى إدارة أزمات سابقة، أو أن المشاركين لم يكونوا على دراية وألفـة بتلك الأنشطة فى دورة إدارة الأزمات تجعلهم متميزون عن غيرهم، ومـن ثـم ظهـرت



النتائج على أساس إلغاء أثر متغير الخبرة وكأنهم مجتمع متجانس من حيث الخبرة، وهذا ما لاحظه الباحث فى مقابلات أعضاء لجان إدارة الأزمات من حيث نقص الدراية والخبرة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الفرعية والذى نصه:

"ما درجة استجابة عينة الدراسة حول الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية؟" فإن الجدول رقم (٥) يحقق هذا الهدف.

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأزمات المحتمل حدوثها فى المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية ورتبها

م	الأزمة	الثانوى العام (ن = ٣٧)			الثانوى الفنى الصناعى (ن = ٢٨)		
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الرتبة
١	نشوب حريق فى أحد المبانى المدرسية	١,٩١٨	٠,٥٤٦	٢	٢,٠٣٥	٠,٥٠٧	٤
٢	انتشار مرض معد خطير بين الطلاب	١,٧٨٣	٠,٥٨٣	٥	٢,١٠٧	٠,٣١٥	٢
٣	وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة	١,٤٠٥	٠,٥٥٠	٧	١,٥٧١	٠,٥٠٤	٦
٤	وقوع حوادث عنف مدرسى تفضى إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات	٢,٤٠٥	٠,٧٦٢	١	٢,٦٤٢	٠,٥٥٨	١
٥	انتشار غاز كيماوى بين جنبات المبنى المدرسى	١,٤٣٢	٠,٥٥٤	٦	١,٣٥٧	٠,٤٨٨	٧

م	الأزمة	الثانوى العام (ن = ٣٧)			الثانوى الفنى الصناعى (ن = ٢٨)		
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الرتبة
٦	انهيار جزء من مبنى مدرسى	١,٨٩١	٠,٦١٣	٣	١,٧١٤	٠,٤٦٠	٥
٧	انتشار مواد مخدرة بين الطلاب	١,٨١٠	٠,٧٠٠	٤	٢,٠٧١	٠,٥٣٩	٣
٨	تسرب امتحانات نهاية العام الدراسى	١,٢٧٠	٠,٥٠٨	٨	١,٢٥٠	٠,٤٤١	٨

وتشير النتائج فى الجدول السابق إلى:

- اتفاق عينة الدراسة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن أكثر الأزمات المحتمل حدوثها (بدرجة قليلة) هى "وقوع حوادث عنف مدرسى تفضى إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات"، وذلك لأنها نالت المرتبة الأولى بين الأزمات الأخرى، والمتوسطات الحسابية هى (٢,٤٠٥ ثانوى عام، ٢,٦٤٢ ثانوى فنى صناعى).

ويمكن للباحث أن يفسر ذلك لكون تلك الأزمات السلوكية (العنف المدرسى) تتكرر باستمرار، وأن ظروف العملية التعليمية فى داخل المدارس، وظروف وتحديات المجتمع الخارجى تنبىء عن استمرار حدوثها.

- اتفاق عينة الدراسة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصيناعية على أن أزمة "تسرب امتحانات نهاية العام الدراسى" غير ممكنة الحدوث، وقد نالت المرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة (المتوسط الحسابى ١,٢٧٠ ثانوى عام، ١,٢٥٠ ثانوى فنى صناعى).



- اتفاق عينة الدراسة فى كل من المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن الأزمات الطبيعية والمادية غير المحتمل حدوثها مستقبلاً هى:

  - وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة (المتوسط الحسابى ١,٤٠٥ ثانوى عام، ١,٥٧١ ثانوى فنى صناعى).
  - انتشار غاز كيميائى بين جنبات المبنى المدرسى (المتوسط الحسابى ١,٤٣٢ للثانوى العام، ١,٣٥٧ ثانوى فنى صناعى).
  - انهيار جزء من المبنى المدرسى (المتوسط الحسابى ١,٨٩١ ثانوى عام، ١,٧١٤ ثانوى فنى صناعى).

- أشارت عينة لجنة إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية إلى احتمال وقوع الأزمات التالية بدرجة قليلة:

  - احتمال انتشار مرض معد خطير بين الطلاب (المتوسط الحسابى ٢,١٠٧).
  - احتمال انتشار مواد مخدرة بين الطلاب (المتوسط الحسابى ٢,٠٧١).

مما سبق يمكن أن نستخلص أن أكثر الأزمات احتمالاً فى الحدوث مستقبلاً هى حوادث العنف المدرسى نظراً لتكرارها باستمرار، وأن الأزمات الطبيعية والمادية مثل كوارث الزلازل والعواصف المدمرة، وانهيارات المبنى المدرسية، وانتشار غازات كيميائية غير محتملة الحدوث، وقد يعزى ذلك لكون البلاد ليست منطقة كوارث طبيعية، أو أنهم لم يألفوا التعامل مع أزمات الانهيارات أو انتشار الغازات الكيميائية الضارة.

ويضاف إلى ما سبق احتمال وقوع أزمات سلوكية من وجهة نظر عينة المدارس الثانوية الفنية الصناعية مثل انتشار المخدرات بين الطلاب والذى قد يعزى إلى قلة أو انعدام الجانب الوقائى وتزايد سرعة انتشار المخدرات بين الطلاب.

فى ضوء النتائج السابقة مجتمعة يمكن للباحث أن يحسن من قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية، الضعيفة جداً فى إدارة الأزمات، وذلك من خلال التخطيط الاحتمالى لإدارة أزمات العنف المدرسى كدليل تطبيقى للاسترشاد به عند تحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها.

ملخص نتائج الدراسة:

تمخضت الدراسة عن عدد من النتائج أبرزها:

١. القدرة الضعيفة جداً للمدارس الثانوية العامة والفنية على إدارة أزمات الطوارئ، حيث بلغت نسبة تنفيذ أنشطة دورة إدارة الأزمات (١٨,٤٢٪ للثانوى العام، ٢٣,٦٨٪ للثانوى الفنى الصناعى).

٢. تدنى نسب تنفيذ مجالات أنشطة دورة أزمات الطوارئ فى المدارس الثانوية بنوعيها (مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر ٣٠٪، مجال الاستعداد لمواجهة الأزمات ١٤,٢٪)، مجال أنشطة الاستجابة (٢٨,٥٪ الثانوى العام، ٤٢,٨٪ للثانوى الفنى الصناعى)، أنشطة استعادة النشاط المدرسى (١٤,٢٪ للثانوى الفنى، ومنعدمة للثانوى العام).

٣. تنفذ المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية بعض أنشطة دورة إدارة الأزمات إلى حد ما وهى:

مجال أنشطة الاستجابة:

- تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من اسعافات أولية وإنقاذ وإمدادات.
- تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ.
- ضبط الشائعات لعدم تفاقم الأزمة.

مجال أنشطة الاستعداد:

- إعداد بروفيل مدرسى يشتمل على خرائط توضح عدد المبانى والفصول المدرسية والمداخل والمخارج للطوارئ.
- إعداد قائمة بأرقام التليفونات لمستجيبى الطوارئ.

مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر:

- وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب.
- إجراء فحوصات سلامة دورية شاملة للمبنى المدرسى وتجهيزاته.
- تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حوادث العنف المدرسى وانتشار المخدرات.

مجال أنشطة استعادة النشاط المدرسى:

- تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة (ثانوي فنى صناعى)

٤. اتفاق عينة الدراسة على أن المدارس الثانوية بنوعيها لا تنفذ عدداً كبيراً من أنشطة دورة إدارة الأزمات وهى:

مجال أنشطة الاستعداد:

- وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام.
- تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات العملية.
- تصميم خطة عامة لإدارة الأزمات.
- تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة.
- إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة.
- إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء.
- مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار فى ضوء نتائج أنشطة التدريب.
- تنسيق خطط إدارة الأزمات المدرسية مع خطط المنطقة التعليمية.
- إنشاء نظام أو مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ.
- تحديد مسئوليات المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ.
- وضع إجراءات للاتصال مع مستجيبى الطوارئ.

مجال أنشطة استعادة النشاط المدرسى:

- تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجراءات التى اتبعت للإفادة منها.
- تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة.

- إجراء تعديلات على خطة إدارة أزمات الطوارئ فى ضوء الدروس المتعلمة.
- إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية.
- وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل.
- القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.

مجال أنشطة المنع / تقليل المخاطر:

- مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة.
- تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.
- تقديم برامج أضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات.
- دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمبانى.
- تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة العاملين.
- تدريس بعض الموضوعات فى المناهج الدراسية للوقاية من حوادث العنف.

مجال أنشطة الاستجابة:

- تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام.
- تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى.
- تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين.

٥. هناك أثر لمتغير نوع التعليم الثانوى على درجة تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ باستثناء المنع / تقليل المخاطر، وكانت الفروق فى الاستجابات لصالح المدارس الثانوية الفنية.

٦. لا يوجد أثر لمتغير الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات على درجة تنفيذ إدارة أزمات الطوارئ فى المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية.

٧. اتفاق عينة الدراسة على أن أكثر الأزمات المحتمل حدوثها، وبدرجة قليلة هى وقوع حوادث عنف مدرسى تفضى إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات.

٨. اتفاق عينة الدراسة على أن أزمة تسرب امتحانات نهاية العام الدراسى غير محتملة الحدوث وقد نالت المرتبة الأخيرة.

٩. اتفاق عينة الدراسة بالمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على أن الأزمات الطبيعية والمادية غير المحتمل حدوثها هى:

- وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة.
- انتشار غاز كيميائى بين جنبات المبنى المدرسى.
- انهيار جزء من مبنى مدرسى.

١٠. أشارت عينة المدارس الثانوية الفنية الصناعية إلى احتمال الأزمات التالية بدرجة قليلة.

- احتمال انتشار مرض معد خطير بين الطلاب.
- احتمال انتشار مواد مخدرة بين الطلاب.

التخطيط الاحتمالى لتحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات حوادث العنف المدرسى

تمهيد:

تعتبر عملية التخطيط عموماً، والتخطيط الاحتمالى لأزمات طوارئ معينة محتملة من أهم الآليات التى تساعد المدارس للتعامل مع تلك الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، ربما يتيح التعامل مع الأزمة الطارئة بأسلوب الإدارة بالمبادرة، وليس بأسلوب رد الفعل، وتوفير أسلوب منظم واستغلال كامل للموارد المادية والبشرية والمالية وقواعد البيانات المتوفرة، وبما يكفل استمرار المدرسة فى أداء أعمالها أثناء مواجهة الأزمة، والتخطيط أيضاً يمكن أن يقلل من عنصر المفاجأة التى قد تصاحب الأزمة، ويحول المدرسة من مؤسسة مستهدفة للأزمات إلى مؤسسة مستعدة لمواجهة الأزمات.

ويمثل الوقت عنصراً هاماً عند حدوث الأزمة، لذلك فإن التخطيط للأزمة فى مرحلة مبكرة يتيح السرعة فى التعامل مع الأزمة.

وبصورة أكثر تحديداً فقد أشارت (شريف، ١٩٩٨ : ١٣١) إلى أن عملية التخطيط الاحتمالى للطوارئ لها أهداف منها:

- تجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة عن طريق معرفة مصادر المخاطر والتهديدات، واكتشاف علامات الإنذار المبكرة استعداداً لمواجهتها.

- حسن إستغلال الوقت المتاح لمواجهة الأزمات عن طريق الاستعداد للأزمات.
- محاولة القضاء على قدر كبير من العشوائية والتخبط وانفعال اللحظة التى عادة ما تصاحب الأزمات.
- الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وضمان سرعة توجيهها للتعامل مع الأزمات، ولصعوبة التخطيط لجميع أنواع الأزمات المدرسية، فإنه من الضرورى تحديد أولويات للأزمات المحتملة من أجل التخطيط الاحتمالى لها، وهذا ما استهدفته تلك الدراسة من تحديد عدد من الأزمات المحتمل حدوثها من وجهة نظر عينة الدراسة، وتحديد أكثرها من حيث احتمال الحدوث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن "أزمة حوادث العنف المدرسى من المحتمل حدوثها وتحتاج إلى مواجهتها، وهذا يستدعى عمل تخطيط احتمالى لتحسين قدرة المدارس الثانوية بنوعيها لإدارة تلك الأزمة الطارئة".
- لكى تكون الصورة واضحة فى ذهن القارىء، فإن الجدول التالى يوضح موقع التخطيط الاحتمالى للطوارئ من أنواع التخطيط الأخرى (تخطيط الاستعداد، التخطيط الاحتمالى، تخطيط العمليات) (UNHCR, 2003:13)

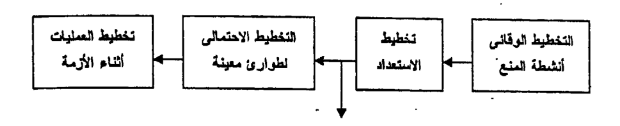
الجوانب	تخطيط الاستعداد Preparedness Planning	التخطيط الاحتمالى Contingency Planning	تخطيط العمليات Operation Planning
متى؟	طور التخطيط	قبل الطوارئ مباشرة	أثناء الطوارئ
مجال الخطة	عامة	محددة	أكثر تحديداً

المشاركين	كل فرد فى النظام المدرسى	أفراد متخصصين	أفراد مشاركين وقت الأزمة الطارئة
التركيز	كل الأزمات	أزمة معينة متوقعة	حادثة طوارئ وقعت
تخصيص الموارد	مقدرة	محددة	أكثر دقة وإحكاماً
مستوى التخطيط	كل المستويات	المستوى الإدارى	المستوى الواقعى/ الميدانى
زمن الخطة	سنة	محددة بزمن معين	وقت التنفيذ الفعلى

يتضح من الجدول السابق أن التخطيط الاحتمالى هو تخطيط للطوارئ، ويتم قبل الأزمات الطارئة والتى يتم تحديدها وفقاً لأولوية الحدوث المحتملة، ويتحول إلى التخطيط للعمليات حين وقوع الأزمة، واستناداً إلى مرونة التخطيط يتم إجراء تعديلات على الخطة الاحتمالية حسب ظروف موقف الأزمة، أما تخطيط الاستعداد فهو الأكثر عمومية والـــذى يتعامل مع أزمات مدرسية متعددة.

والتخطيط بكافة صوره يعنى التحديد المسبق لما يجب عمله، وكيفية القيـــام بـــه، ومن سيتولى مسئولية التنفيذ ومتى وأين سيتم التنفيذ، وكل ذلك فى ضوء أهداف محددة،و على القائم بالتخطيط أن يحدد الموارد المطلوبة لتنفيـــذ الخطـــة وأن تكـــون فـــى حـــدود الإمكانيات المتوافرة حتى تكون الخطة ممكنة وواقعية.

ويلخص الباحث رؤيته للعلاقة بين أنواع التخطيط المختلفة للتعامل مع الأزمـــات المدرسية فى المخطط التالى:



واستناداً إلى نتائج الدراسة، والتى حددت احتمال وقوع أزمات عنف مدرسى من وجهة نظر عينة الدراسة، فإن الباحث يعرض تصوراً مقترحاً لخطة احتماليـــة لمواجهـــة أزمات عنف مدرسى متوقعة للاسترشاد بها من أجل تحسين قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة أزمات الطوارئ، مع الأخذ فى الاعتبار ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من التدنى الشديد فى قدرة تلك المدارس على إدارة أنشطة دورة الأزمات، ومـــن الضرورى الإشارة إلى ضرورة الاهتمام من قبل المسئولين فى المدارس بأنشطة التخطيط الوقائى كحلقة من سلسلة النشاط التخطيطى لدورة إدارة الأزمات.

المتطلبـات الاساسـية قبـل التخطـيط الاحتمـالى لإدارة مواقـف أزمـات العنـف المدرسى:

١- تشكيل فريق إدارة أزمات طوارئ:

يقترح أن يتكون الفريق من مدير المدرسة أو مســاعد المــدير لقيـــادة الفريـــق والإشراف والتنسيق لكل جهود الاستجابة للطوارئ، هذا فضلاً على أنه يشـــارك وبقيـــة أعضاء الفريق فى التخطيط لمواجهة الأزمات، كما يتكون الفريق من عدد من الأعضـــاء منهم مسئول أمن مدرسى، واثنان من المعلمين وأخصائى نفسى، وأخصـــائى اجتمـــاعى،



طبيب المدرسة، أحد اولياء الأمور أو أكثر، بعض الطلاب، ويجب أن يتمتع أعضاء فريق إدارة الطوارئ بخصائص معينة منها القدرة على الإرشاد والتفاوض والاتصال مع أفـراد المجتمع المدرسى ومؤسسات الطوارئ والمشاركين مـن المجتمـع المحلـى، وإجـراء استجابات الطوارئ من إسعافات أولية لحين وصول مستجيبى الطوارئ، وكـذلك القـدرة على التحكم فى الضغوط الناشئة عن وقوع الأزمة والعمل فى هدوء ودون انفعـال عنـد وقوع الأزمة.

٢- توفير قواعد بيانات مدرسية:

يجب أن تتوفر بالمدرسة قواعد بيانات حديثة للتعامل مـع مواقـف الطـوارئ، وتحتوى على بيانات عن أفراد المجتمع المدرسى مـن المعلمـين والعـاملين والطـلاب وأسرهم من حيث الإعداد والمستوى الاجتماعى والاقتصـادى، وكـذلك عـدد المبـانى المدرسية ومشتملاتها من معامل وورش وأفنية وفصول وتجهيزات ... ، هذا فضلاً عـن قوائم بأرقام تليفونات وأسماء مستجيبى الطوارئ من المدرسة ومؤسسات الطـوارئ مـن مستشفيات وأقسام الشرطة والحريق والنقل والإنقاذ، وخدمات الإرشاد والصـحة العقليـة والمشاركين فى الأزمة من المجتمع المحلى.

خطوات التخطيط الاحتمالى لمواجهة العنف فى المدارس الثانوية بنوعيها:

يمر النشاط التخطيطى لإدارة أزمات العنف المدرسى بعدة خطوات هى:

١. تحديد علامات الإنذار المبكر التى تنبىء عن وقوع حوادث عنف مدرسى.
٢. بناء خطة طوارئ للمواجهة.

٣. التدريب وتقويم خطة الطوارئ.

وفيما يلى عرض أهم الملامح التى تميز كل خطوة.

١- تحديد علامات الإنذار المبكر:

يعرّف العنف المدرسى بأنه كل سلوك أو نشاط مادى أو معنوى يشتمل على استخدام القوة أو التلويح باستخدامها بهدف الحاق الضرر المادى والمعنوى بالآخرين فى المجتمع المدرسى سواء بالنسبة لأشخاصهم أو ممتلكاتهم، وتتخذ ممارسات العنف الطلابى فى المدارس الثانوية بنوعيها أشكالاً أشارت إليها الأدبيات ونتائج لقاءات الباحث مع أعضاء لجان إدارة الأزمات ومنها:

- تخريب وتدمير سيارات هيئة التدريس والهيئة الإدارية.
- إضرام النار فى مرافق المدرسة.
- تكسير وتدمير مرافق المدرسة.
- استخدام أدوات حادة وأسلحة بيضاء ضد الزملاء والمعلمين والتى قد تفضى إلى الموت.
- المشاحنات والمشاجرات بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلمين.

وتلك الممارسات التى تتكرر فى المدارس الثانوية من وقت لآخر وتشير إليها الصحف المصرية لا تنشأ مرة واحدة بل يسبقها ما يسمى علامات تحذير مبكر (Early Warnings) والتى تعبر عن المؤشرات السلوكية أو العاطفية التى توضح مدى المخاطر أو التهديدات التى يمكن أن يسببها بعض الطلاب لبقية أفراد المجتمع المدرسى وممتلكاتهم،

والتعرف على تلك المؤشرات من فريق إدارة الأزمات المدرسى خطوة ضرورية لمنع المخاطر قبل حدوثها أو الإقلال من شدة الخسائر عن وقوع الأزمات.

ويشير كل من (Dwyer, Osher & Warger, 1998 : 5, 11) إلى عدد من علامات الإنذار المبكرة والتى تتبىء عن وقع ممارسات عنف مدرسى، ويجب أن ينتبه إليها فريق إدارة أزمات الطوارئ ومنها: الانسحاب الاجتماعى للطالب، المشاعر المتزايدة من الرفض، وخصوصاً الطالب الذى يعانى من عدم التشجيع والدعم من إدارة المدرسة والمعلمين، تدنى مستوى الطالب فى التحصيل الدراسى، إظهار سلوك غضب بشكل حاد ومتكرر ويصعب التحكم فيه، الاعتياد على تعاطى المخدرات، الفشل المتكرر فى تكوين علاقات مع الآخرين، وعدم القبول من الزملاء.

ومما هو جدير بالذكر ان ضرورة معرفة الأسباب التى تؤدى إلى علامات الإنذار المبكرة للعنف المدرسى والتى قد تؤدى فى النهاية إلى مواقف أزمات، وقد ترجع الأسباب إلى الأسرة أو جماعة الرفاق أو وسائل الإعلام أو المدرسة بكل مكوناتها من منهج مدرسى أو المعلمين أو الإدارة ... إلى غير ذلك.

ويرى الباحث أن عملية تحديد علامات الإنذار المبكرة تواجه صعوبات منها ثقافة المجتمع المدرسى والاعتقاد الخاطىء بأن المدرسة تستطيع أن تواجه أى أزمات دون الحاجة إلى تحديد علامات الإنذار، وكذلك عدم توفر الكوادر المؤهلة لتحديد علامات الإنذار المبكرة.

٢- بناء خطة الطوارئ للمواجهة:

بعد تحديد علامات الإنذار المبكرة التى تنبىء بقرب حدوث الأزمة، وبعد تحديد الهدف وهو مواجهة أزمات عنف مدرسى متوقعة فإنه يجب بناء خطة طوارئ من أهم عناصرها:

- تحديد الأنشطة المفترض أن يقوم بها فريق إدارة الأزمات وقيادته قبل وأثناء الأزمة وبعدها.
- تحديد مؤسسات الطوارئ اللازم إبلاغها بحدوث الأزمة وطرق الاتصال بها.
- تحديد الموارد المادية والفنية والمادية لتنفيذ خطة مواجهة الأزمة.
- تحديد طرق توصيل المعلومات لأعضاء فريق إدارة الأزمة والجهات الأخرى الخارجية.
- ضمان توفير نظام فعال للاتصالات بالأطراف المعنية بالأزمة داخلياً وخارجياً.
- تنسيق جهود إدارة الأزمة فى المدرسة ومع الجهة الخارجيسة من مؤسسات طوارئ وأفراد المجتمع المحلى.
- وضع سيناريوهات للأزمة "أسوأ وأفضل سيناريو" حسب تطورات الأزمة المتوقعة وتحديد الأدوار والمسئوليات لتحقيق كفاءة القيادة والسيطرة على الأزمة.
- التدريب على الخطة الموضوعة وتعديل الخطة فى ضوء نتائج التدريب.

ويمكن للباحث أن يوضح بعض الإجراءات التي يمكن أن تتخذ لمواجهة أزمات العنف المدرسى قبل وأثناء وبعد موقف الأزمة (سيناريو إدارة أزمة عنف مدرسى).

قبل موقف الطوارئ:

تعد فترة قبل موقف الطوارئ فترة الإعداد لتفادي حدوث أزمة الإعداد لتلافى آثارها السلبية عند وقوعها، ويشارك فيها بجانب فريق إدارة الأزمات أفراد المجتمع المدرسى الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وفيها يتم اتخاذ الإجراءات التالية:



- حصر وتصنيف الطلاب الذين يمارسون سلوكيات عنف.
- إعلام جميع أعضاء هيئة التدريس بأسماء هؤلاء الطلاب ووضعهم تحت المراقبة بشكل لا يثير الطلاب.
- توعية الطلاب فى المدرسة بأسباب العنف وأضراره.
- تشديد الرقابة لعدم دخول الطلاب بأدوات حادة وأسلحة بيضاء.
- توفير البرامج المدرسية التى تساعد الطلاب على ممارسة أنشطة رياضية واجتماعية للإقلال من سلوكيات العنف.
- الإبلاغ الفورى وتقديم تقارير لإدارة المدرسة عن بوادر سلوكيات عنف مدرسى.
- تنسيق وتنظيم تعاون مع مؤسسات الطوارئ (الإسعاف والمستشفيات وأقسام الشرطة) لتحديد طريقة تلقى البلاغات وأرقام التليفونات:
- تسجيل الملاحظات فى السجلات المخصصة للأزمات.

أثناء موقف الطوارئ:

وهى الفترة التى يتم فيها قيادة عمليات الأزمة، ويتولى فيها فريق إدارة الأزمات القيام بالإجراءات التالية:

- سرعة الإبلاغ الفورى بجميع الوسائل عند بداية حدوث واقعة العنف المدرسى بمسئولى المنطقة التعليمية ووكالة الوزارة ومؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الشرطة إذا لزم الأمر.

- سرعة السيطرة على الموقف واحتوائه واتخاذ الإجراءات الأولية من إسعافات للمصابين لحين وصول الإسعاف فى حالة اتساع نطاق الأزمة.
- متابعة تقديم العلاج مع المستشفى والإشراف على خروج الحالات البسيطة ومتابعة بقاء الحالات الحرجة لحين استكمال الشفاء.
- تبليغ جهات التحقيق لتحديد الأفراد المسئولين عن وقوع الأزمة والمساعدة فى ذلك عن طريق إمداد جهات التحقيق بالمعلومات اللازمة.
- تسجيل جميع الملاحظات والبلاغات فى السجلات المعدة لذلك.
- إعداد تقرير نهائى عن الأزمة.
- إصدار إخطار إعلامى بالحدث وتوفير المعلومات لمن يطلبها من أولياء الأمور.

بعد موقف الطوارئ:

وهى فترة معرفة أسباب حدوث الأزمة ودراسة أفضل أساليب تلافيها مستقبلاً وتقييم أداء فريق إدارة الأزمات فى قيادة الأزمة ويتم فيها:

- عمل تقرير نهائى والخروج بتوصيات مناسبة.
- تبليغ المستوى الأعلى بالوزارة لاتخاذ ما يراه من إجراءات حيال الأزمة.
- متابعة الاتصال بالمصابين والضحايا وأسرهم حتى يتم الشفاء نهائياً.
- عمل دراسات نفسية واجتماعية لمعرفة العوامل المسئولة التى أدت إلى موقف الأزمة.



- اتخاذ الإجراءات العقابية مع الطلاب الذين مارسوا موقف الأزمة حسب طبيعة الأزمة.
- إخضاع الطلاب الذين مارسوا سلوكيات عنف إلى برامج تعديل السلوك ويساهم فى ذلك أقسام الإرشاد النفسى والصحة العقلية.
- تعديل الجداول الدراسية ــ إذا لزم الأمر ــ للتكيف مع نتائج الأزمة.
- القيام بأية إصلاحات فى المبانى المدرسية ــ إذا احتاج الأمر ذلك.

٣- التدريب وتقويم خطة الطوارئ:

يرى المتخصصون أن التدريب وتقويم الخطط للطوارئ على نفس الدرجة من الأهمية لوجود خطط مكتوبة، فالتدريب وتقويم الخطط يساعد المجتمع المدرسى على استيعاب المعلومات والمهارات والروئ فى تلك الخطط، وهى تمكن الأفراد من الاستجابة بسرعة وفاعلية أثناء الأزمة الحقيقية.

ومما يؤكد أهمية التدريب على خطط إدارة الأزمات أن "Tom Ridge" يشير إلى أن دولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية خصصت ٣٠ مليون دولار عام ٢٠٠٤ لتدريب العاملين بالمدرسة والطلاب والآباء للاستجابة للأزمات المدرسية، وشراء الأجهزة وتنسيق خطط الأزمات مع السلطات المحلية (Cited in Black, 2004 : 37) ولضمان فاعلية خطة الطوارئ فإنه من الضرورى إجراء تدريبات عملية على خيارات الاستجابة للطوارئ مثل الإخلاء للطلاب والعاملين من الفصول أو المبانى المدرسية، أو الاختباء أو العزل أو الخروج مبكراً من المدرسة، هذا بالإضافة إلى إجراء تمرينات والتى منها

تمرين سيناريوهات محاكاة الأزمات (Table – Top Simulation Scenarios) الأمر الذى يساعد المشاركين على بناء رؤية واسعة فيما يتعلق بالاستجابة للطوارئ وتطوير استراتيجيات لمواجهة الأزمات مثل كيفية الاستجابة لوسائل الإعلام وضبط الشائعات، وتأمين الإمكانيات والتسهيلات أثناء وبعد الأزمة، التفكير في أسوأ السيناريوهات المحتملة، التزود بقوائم اتصالات لتنفيذ خطط إدارة الأزمات.

ويشير (Alexander, 2000 : 90) أن سيناريوهات المحاكاة تساعد المتدرب على تحديد درجة خطورة حوادث الطوارئ المحتملة، والعوامل التى يمكن ان تضعف من خطة مواجهة الأزمة، ويتحدد فى تمرين المحاكاة أدوار أفراد الطوارئ وكيفية التعامل مع وسائل الإعلام والقيام بعمليات الإسعافات. ويرى (Lehtola, 2007 :2) أن العناصر الأساسية للسيناريو تقوم على:

- تحديد طبيعة الأزمة، وتحديد أدوار المشاركين فى تمرين المحاكاة، تحديد القيود والإمدادات، والمضاعفات والأخطار التى يمكن أن تطرأ نتيجة تطور مسار الأزمة.

ومن أهم ما يميز تمرين سيناريوهات المحاكاة أن المجموعة المشاركة تمارس أسلوب حل المشكلات والتأكد من مسئولية الجماعة فى التفسير، وتقدير مدى التنسيق بين أداء أفراد الجماعة، وتدريب أفراد المجموعة على التفاعل والتفاوض معاً.

ومن أمثلة تمرينات سيناريوهات المحاكاة:

السيناريو الذى يركز على الاستجابة أثناء موقف الطوارئ، وفحص خطة عمليات الطوارئ وفيه يتم الكشف عن مدى مطابقة الاستجابات المحتمل حدوثها للعناصر

الموجودة فى خطة عمليات الطوارئ وفى حالة عدم المطابقة يتم إجراء تعديلات على الخطة.

- سيناريو الطوارئ الذى يركز على عرض الوقائع تدريجياً حسب توقع ظروف الموقف وردود الأفعال، ومن الأسئلة التى تناقش مع مجموعة أفراد المشاركين فى تمرين السيناريو هى:
  - ما الإجراءات التى سوف تتخذ منذ الدقيقة الأولى من وقوع الأزمة؟
  - ما الأعضاء العاملون فى المدرسة الذين يشتركون فوراً لتنشيط الاستجابة؟
  - ما خيارات الاستجابة التى سوف تستخدم لحماية أفضل لتأمين حياة الطلاب والعاملين بالمدرسة؟
  - ما الخطوات التى يمكن أن تتخذ لإبلاغ المسئولين بالمدرسة؟

وبتطور الموقف تظهر أسئلة أخرى مثل:

- كيف يتم الاتصال بقسم الشرطة؟
- من سيوفر الإسعافات الأولية والإمدادات؟ وما هى الإسعافات وتلك الإمدادات؟
- من سيدير ويتعامل مع وسائل الإعلام؟
- ما نوع المعلومات التى تتوقع أن تحتاج إليها أجهزة التحقيق؟ وكيف تساعد فى الإمداد بها؟
- ما الحاجات الفورية والاهتمامات للطلاب؟ ومن سيتعامل معها؟
- ما الحاجات الفورية والاهتمامات للعاملين بالمدرسة؟

وهكذا تستمر الأسئلة الناتجة عن موقف الأزمة، ويرى الباحث ضرورة الاهتمام بجانب التدريبات العملية وتمرينات سيناريوهات المحاكاة، التدريب على موضوعات تتعلق بكيفية إدارة الفصل المدرسي لضبط سلوك الطلاب، وإكساب الأفراد المهارات الاجتماعية، والتفاوض وحل الصراع وحل المشكلات ومهارة التعرف على علامات التحذير المبكرة لسلوكيات العنف المدرسي والاستجابة المناسبة للتهديدات من الطلاب وأولياء الأمور، وكيفية التعامل مع وسائل الإعلام، وكيفية التعامل مع نتائج الأزمة من إجهاد وصدمات الأفراد المتأثرين بالأزمة.

توصيات الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يلى:

- ضرورة إدراك مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية بأن إدارة الأزمات عملية وقائية وعلاجية فى نفس الوقت.
- توعية مديرى المدارس الثانوية العامة والفنية بالمفهوم المعاصر لإدارة الأزمات انطلاقاً من كونه عملية مستمرة وسلسلة متكاملة من أنشطة دورة إدارة الأزمات تشمل أنشطة المنع / تقليل المخاطر، انشطة الاستعداد، أنشطة الاستجابة، وأنشطة استعادة النشاط المدرسى.
- ضرورة تغيير مسمى "لجنة تأمين المنشآت والأفراد" إلى فريق إدارة الأزمات.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية والمالية التى ترفع من القدرة المتدنية للمدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية لمواجهة أزمات الطوارئ.



- أهمية انتباه مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية إلى نواحى القصور الشديدة فى عملية تنفيذ مجالات وأنشطة دورة إدارة الأزمات والتى منها:
- القصور فى الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية عن طريق التخطيط بصوره المختلفة ورسم السيناريوهات لتقليل وقت إدارة الأزمة وسرعة اتخاذ القرار.
- القصور فى توفير نظم المعلومات والاتصال والحوافز لإدارة الأزمات المدرسية.
- القصور فى توفير برامج وقائية مدرسية تمنع / أو تقلل من حدوث الأزمات.
- إهمال علامات الإنذار المبكرة التى تنبىء بوقوع أزمات مدرسية.
- القصور فى توفير ميزانية للتدريب على أنشطة إدارة الأزمات.
- القصور فى تنفيذ التدريبات العملية وتمرينات سيناريوهات المحاكاة.
- القصور فى تسجيل موقف الأزمة وتقييمها من أجل استخلاص الدروس المستفادة مستقبلاً.
- القصور فى إجراء برامج علاجية تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عنها.
- القصور فى تعيين متحدث رسمى للتعامل مع وسائل الإعلام.
- القصور فى تنسيق الجهود مع المجتمع المحلى ومؤسسات الطوارئ عند حدوث الأزمة.
- يجب أن تتسم عملية الاستعداد والاستجابة للأزمات المدرسية بالمرونة استناداً إلى أنه لا توجد خطة مثالية تحسن العمل فى كل المدارس.
- أهمية الأخذ فى الاعتبار ردود أفعال الأفراد تجاه موقف الأزمة، وعدم التقليل أو أفكار تأثيرها، وكبت ردود الأفعال والقول بأن كل شىء تحت السيطرة.

- يجب عدم التعامل مع الأزمة بالآلية المعروفة الغفلة ثم الأزمة ثم اليقظة وهكذا بل يجب تخطى ذلك إلى أسلوب الإدارة بالمبادرة.
- أهمية تغيير معتقدات الكثير من الإداريين الخاطئة والتى ترى أن المدرسة مؤسسة محصنة ضد الأزمات وأنها ليست مستهدفة.
- أهمية تغيير وعى وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة بالتدريب نحو أهمية الاستعداد لمواجهة الأزمات المدرسية.
- أهمية استفادة مسئولى الإدارة التعليمية والمدرسية بالثانوى العام والفنى الصناعي من الخطة الاحتمالية المقترحة لإدارة أزمات العنف المدرسى.

مراجع الدراسة

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣)، **التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)**، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠١)، **إدارة الأزمة التعليمية: منظور عالمى**، الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢)، **إدارة الأزمات التعليمية فى المدارس ـ الأسباب والعلاج**، القاهرة: دار الفكر العربى.
- أفندى، عطيه حسن (١٩٩٤)، **إتجاهات جديدة فى الإدارة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية.
- بهاء الدين، حسين كامل (١٩٩٩)، **التعليم والمستقبل**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتب، مكتبة الأسرة.
- توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٢)، **أفكار لكسر الإطار، حتى لا يبقى الحال على ما هو عليه**، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبك).
- حجى، أحمد إسماعيل (١٩٩٥)، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحريرى، رافدة عمر (٢٠٠٧)، **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل فى ضوء الجودة الشاملة**، الأردن، عمان: دار الفكر.

- الحملاوى، محمد رشاد (١٩٩٥)، إدارة الأزمات – تجارب محلية وعالمية، القاهرة: مكتبة عين شمس.

- الحملاوى، محمد رشاد وشريف، منى صلاح الدين (١٩٩٧)، إدارة الأزمات في الصناعة المصرية – دراسة تطبيقية، المؤتمر السنوى لإدارة الأزمات والكوارث، وحدة بحوث العمليات، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٢٥ – ٢٦ أكتوبر، القاهرة، ١٩٩٧.

- دسوقى، كمال (١٩٨٨)، ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، القاهرة: مطبعة الأهرام.

- شريف، منى صلاح الدين (١٩٩٨)، إدارة الأزمات – الوسيلة للبقاء، القاهرة: البيان للطباعة والنشر.

- صالح، أحمد زكى (١٩٧٢)، علم النفس التربوى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- عامر، سيد يس وعبد الوهاب، على محمد (١٩٩٤)، الفكر الإدارى في التنظيم والإدارة، القاهرة: مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى.

- غنيم، أيمن (٢٠٠٦)، إدارة الأزمات: مفهوم وتطبيق.

http//www. wpv school.com/forums/show thread Php/t= 2063.

- كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٤)، إدارة الأزمات المدرسية، المدخل السيكلوجى المعلوماتى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- كنعان، نواف (١٩٩٩)، القيادة الإدارية، عمان: مكتبة دار الثقافة.

- هلال، محمد عبد الغنى (١٩٨٥)، مهارات إدارة الأزمات، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، تعليمات تأمين المنشآت والأفراد، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

- Alexander, D. (2000). Scenario methodology For teaching Principles of emergency management. **Disaster Prevention and Management.** 9 (2). 89 – 97.

- Black, S. (2004). When disaster strikes. **American School Boord, Journal,** 36 - 38 .

- Brock, S.E., Sandoval, J & dewis, S. (1996). **Preparing for Crisis in the Schools: A Manual for Building School Crisis Response Teams.** Brandon, VT; Clinical Psychology Publishing Comp.

- Decker P.H. (1997), **When a crisis hits. Will your School be ready?.** Thousand Oaks, CA: Crowin Press.

- Dwyer, K. Osher, D. & Warger, C. (1998), **Early Warning Timely Response: A guide to safe Schools.** Washington, D.C: U.S.A, Department of Education.

- Good, L. Carter. V. (ed). (1973). **Dictionary of Education**. New York: Mc Graw – Hill. Book, Inc.

- Lehtola, C.J. (2007), Developing and using Table – Top Simulations as Teaching Tool. **Journal of Extension**, 45, (4) 1-5.

- Nichols, D. (1997). **Creating a Safe Campus: A guide for College and University Administrators**. Spring. Field, Il: Charles Thomas.

- Olson, R.B. (nd), **Crisis Management plan**. Waukegan Community Unit School District, 60, 1201, North Sheridan Rood Waukegan, Illinois.

- Phelps, J.M. (1993) **Preventing Choos in a crisis Strategies for Prevention Control amd damage limitation**. UK: London. McGraw – Hill, Inc.

- Raphael, B (1986). **When disaster Strikes**. London: Hutclinson.

- The National School Safety Center for Board County Public Schools (2004). **Ready or Not? Testing and Training the plan**. Westlake Village, CA. U.S.A.



- Torrington, D. (1989). **Effective Management: People and organization.** New York: Prentice Hall Book Inc.

- UNHCR. (2003). **Contingency Planning for Emergencies, A Manual for Local governments Units**. National Disaster Coordinating Council.

جامعة الإسكندرية

كلية التربية

قسم الإدارة التعليمية والسياسات

استبانة لقياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على إدارة ازمات الطوارئ

الأساتذة الأفاضل/ أعضاء لجنة إدارة الأزمات بالمدرسة

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته وبعد،،

أولاً: يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية تهدف إلى قياس مدى قدرة المدارس الثانوية العامة والفنية الصناعية على تنفيذ انشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ لمواجهة حوادث مثل العنف المدرسي أو نشوب حريق مدمر أو انتشار مرض معدٍ بين الطلاب أو غير ذلك من الأزمات المحتمل حدوثها والتي يمكن أن تهدد سلامة وأمن الطلاب والعاملين بالمدرسة وتؤثر سلباً على البيئة التعليمية، وذلك من أجل التخطيط لإدارة تلك الأزمات بالأسلوب العلمي لتحسين قدرة المدارس في مواجهة تلك الأزمات.

وبصورة أخرى فإن الدراسة من خلال الاستبانة تسعى إلى:

١- (أ) تحديد ظروف وإمكانات مدرستك على مواجهة أزمات الطوارئ قبل حدوثها.

(ب) تحديد مدى قدرة مدرستك على الاستجابة عند حدوث أزمة طوارئ.

(ج) تحديد الكيفية التى تخرج بها مدرستك بعد حدوث الأزمة الطارئة.

٢- تحديد مدى احتمال حدوث بعض الأزمات المدرسية:

- وإزاء ما تقدم فإن الباحث يضع بين أيديكم نسخة من الاستبانة تشتمل على قائمة من أربعة مجالات تندرج تحتها (٣٨) فقرة تشكل أنشطة دورة إدارة الأزمات، كما تشتمل أيضاً على عدد (٩) من الأزمات المحتمل حدوثها مستقبلاً.
- والمرجو منكم قراءة كل فقرة من الفقرات بتمعن، والإجابة عن جميع الفقرات بدقة وموضوعية بوضع علامة (✓) فى الخانة المناسبة من المقياس والتى تتفق وواقع إدارة الأزمات فى مدرستك.
- ثق تماماً أنه سوف يتم التعامل مع الاستجابة بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمى.

مع الشكر والتقدير،،،

الباحث

بيانات شخصية:

ضع علامة (✓) أمام ما يناسب حالتك:

- نوع المدرسة التى تنتمى إليها:

ثانوى عام ( ) ثانوى فنى صناعى ( )

- الخبرة السابقة للمشاركة فى إدارة الأزمات:

توجد خبرة سابقة ( ) لا توجد ( )

ثانياً: حدد مدة قدرة مدرستك فى تنفيذ أنشطة دورة إدارة أزمات الطوارئ.

م	الفقـــرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
يفترض فى لجنة إدارة الأزمات بمدرستك تنفيذ الأنشطة التالية:				
مجال: أنشطة منع / تقليل المخاطر.				
١	تقدير المخاطر المادية المحتملة مثل انهيار جزء من مبنى مدرسى، نشوب حرائق، انتشار غاز كيميائى.			
٢	تقدير التهديدات السلوكية المحتملة مثل حوادث العنف المدرسى، انتشار المخدرات بين الطلاب والتمرد الطلابى.			
٣	إجراء فحوصات سلامة شاملة دورية للمبنى المدرسى وتجهيزاته.			
٤	تجهيز نظام الأمن بمعدات متطورة لحماية المبنى المدرسى والمحافظة على سلامة الطلاب والعاملين.			

م	الفقـــــرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
٥	وضع قواعد سلوكية واضحة لضبط سلوك الطلاب.			
٦	تدريس بعض الموضوعات فى المناهج المدرسية للوقاية من أحداث العنف المدرسى.			
٧	تقديم برامج تعليمية إضافية تساعد الطلاب على التحكم فى الغضب وحل الصراعات.			
٨	تقييم دورى لاتجاهات وسلوكيات الطلاب والعاملين بالمدرسة.			
٩	دعم العاملين بالمدرسة لاكتشاف المخاطر المهددة لحياة الأفراد والمبانى.			
١٠	مكافأة الطلاب الذين يقومون بالإبلاغ عن مخاطر محتملة.			
مجال: أنشطة الاستعداد لأزمات الطوارئ:				
١١	تصميم خطة عامة لإدارة أزمات مدرسية متنوعة			
١٢	تصميم خطة احتمالية لطوارئ معينة			
١٣	تنسيق خطط إدارة الأزمات بالمدرسة مع خطط المنطقة التعليمية.			
١٤	إنشاء نظام أو مركز قيادة عمليات حوادث الطوارئ المحتملة.			
١٥	تحديد مسئوليات المشاركين فى فريق إدارة الطوارئ بالمدرسة.			
١٦	وضع خطة إعلامية للتعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث أزمات الطوارئ.			

م	الفقـــرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
١٧	وضع إجراءات للاتصال مع العاملين بالمدرسة ومستجيبي الطوارئ من المجتمع المحلي وأولياء الأمور.			
١٨	إعداد قائمة بأرقام تليفونات لمستجيبي الطوارئ من المنطقة التعليمية والمجتمع المحلي.			
١٩	تخصيص ميزانية محددة للتمرينات والتدريبات لمواجهة الطوارئ المحتملة.			
٢٠	إجراء تمرينات سيناريوهات المحاكاة للتخفيف من حدة الخسائر عند حدوث الطوارئ.			
٢١	إجراء تدريبات عملية للطلاب على عمليات الإخلاء استعداداً للطوارئ.			
٢٢	إجراء تدريبات لفريق إدارة الطوارئ على إدارة الوقت لسرعة التدخل في الحوادث الحرجة.			
٢٣	إعداد بروفيل مدرسي يشتمل على خرائط توضح عدد المباني والفصول الدراسية، ومداخل ومخارج الطوارئ.			
٢٤	مراجعة خطط إدارة الأزمات باستمرار في ضوء نتائج أنشطة التدريب.			
	مجال: أنشطة الاستجابة لأزمات الطوارئ:			
٢٥	تنشيط نظام قيادة عمليات الأزمة من إسعافات أولية وإنقاذ ونقل وإمدادات.			
٢٦	تنشيط خطط الاستجابة للطوارئ من عمليات إخلاء واختباء لضمان سلامة الطلاب والعاملين.			

م	الفقـــــرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
٢٧	تنشيط إجراءات الاتصال بمؤسسات الطوارئ من مستشفيات وأقسام الحريق والإنقاذ والشرطة.			
٢٨	تنسيق جهود إدارة الأزمة بالمدرسة مع جهود المنطقة التعليمية والمشاركين من المجتمع المحلى.			
٢٩	ضبط الشائعات لعدم تفاقم نطاق الأزمة.			
٣٠	تعيين متحدث رسمى للإجابة عن استفسارات وسائل الإعلام المتعلقة بالحادث.			
٣١	القيام بإجراءات تقلل من شدة الصدمة والتوترات الناشئة عن موقف الأزمة.			
مجال: أنشطة استعادة النشاط المدرسى:				
٣٢	تقدير الخسائر المادية والبشرية الناشئة عن موقف الأزمة الطارئة.			
٣٣	وضع خطط زمنية متنوعة للإصلاح وإعادة التأهيل لاستعادة النشاط المدرسى بأسرع ما يمكن.			
٣٤	إخضاع الطلاب الذين تأثروا بنتائج الأزمة لبرامج علاجية من إرشاد نفسى وصحة عقلية.			
٣٥	قبول تبرعات مادية من أفراد المجتمع المحلى للتخفيف من نتائج الأزمة.			
٣٦	تقييم موقف الأزمة الطارئة لاستخلاص الدروس المستفادة.			
٣٧	إجراء تعديلات على خطة إدارة الأزمات فى ضوء			

م	الفقــــرات	مدى التنفيذ		
		تنفذ بفاعلية	تنفذ إلى حد ما	لا تنفذ إطلاقاً
	الدروس المتعلمة من الأزمة.			
٣٨	تسجيل أحداث موقف الأزمة والإجـراءات التـى اتبعـت للإفادة منها مستقبلاً.			

ثالثاً: حدد درجة الأزمات المدرسية المحتمل حدوثها مستقبلاً:

م	أزمات محتمل حدوثها	احتمال حدوثها		
		بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة	غير محتملة
١	نشوب حريق فى أحد المبانى المدرسية.			
٢	انتشار مرض معد بين الطلاب.			
٣	وقوع كوارث طبيعية مثل الزلازل والعواصف المدمرة			
٤	وقوع حوادث عنف مدرسى تفضى إلى أضرار بشرية وتخريب ممتلكات.			
٥	انتشار غاز كيميائى بين جنبات المبنى المدرسى.			
٦	انهيار جزء من مبنى مدرسى.			
٧	انتشار مواد مخدرة بين طلاب المدرسة.			
٨	تسرب امتحانات نهاية العام الدراسى.			
أخرى	....			





البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء توجه الهدف المتعدد ومعتقداته حول المادة وممارسته التدريسية

د. سعيد عبد الغني سرور *

مقدمة البحث

في العديد من البحوث داخل نظرية توجه الهدف قام العلماء بقياس نوع توجه الهدف الذي يسمح بأقصى دافعية للتحصيل، ولقد اتفق معظم العلماء في أن توجه التمكن يميل إلى الارتباط بالنتائج المعيارية المرغوبة بينما اظهرت أهداف الأداء نتائج أقل ثبوتاً. (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) وهناك إمكانية أخرى قد اختبرها العلماء بطريقة أكثر حداثة هي الأهداف المتعددة Multiple goals وهي اتحاد توجه هدف تمكن مرتفع وتوجه آداء مرتفع فذلك يكون أكثر تكيفاً عن توجه التمكن بمفرده أو توجه الأداء بمفرده.

لقد قام كل من Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer& Harackiewicz, (2006) بشرح أربع طرق يمكن للفرد فيها أن يحمل فوائد توجه الهدف المتعدد: أولاً: افترضوا أن توجه التمكن والأداء مستقلين ويحملون تأثيراً إيجابياً على نتائج التحصيل المختلفة، ثانياً: يمكن أن يتفاعل توجه التمكن مع توجه الأداء حيث إن الطلاب المرتفعين في كليهما يحققون تقدماً خاصاً في نتائج تحصيلية محددة، ثالثاً: لقد وضعوا فروض أهداف خاصة ترتبط فيها أهداف التمكن بنتائج مرغوبة محددة، بينما ترتبط أهداف الأداء بنتائج مرغوبة أخرى، وأخيراً لقد اختاروا فروضاً للهدف تثبت أن الطلاب يمكنهم

---

* أستاذ مساعد علم النفس التربوي – كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية.

التركيز على أهداف التمكن أو أهداف الأداء (لكن ليس الاثنين)، ويمكن أن يبذلوا القوة بين الاثنين وذلك بالاعتماد على مطالب الموقف.

ولقد أظهرت دراسة Dobbins , Bell & Kazlowski (2002) أن أهداف التمكن فقط يحصل طلابها على درجات مرتفعة في العلوم عما يفعله الطلاب ذوو اتحاد بروفيل هدف التمكن وهدف الأداء، في حين وجد Pintrich (2000) أن الطلاب ذوي بروفيل الهدف المتعدد يكونون مدفوعين أكثر عن الطلاب ذوي بروفيل هدف التمكن بمفرده، كما كشفت نتائج البحوث المرتبطة بتوجه الهدف للأداء أن الطلاب الذين يتميزون بهذا النمط من توجه الهدف يحملون خصائص مغايرة عما توقعته البحوث السابقة بخصوص هؤلاء الطلاب، وبخاصة عندما يتم اختبار اتحاد أهداف الأداء مع أهداف التمكن كما أوضحت دراسة (Midgley ,Kaplan, & Middleton,2001) أن سياق التعلم يلعب دوراً مهماً أو أن مناطق المواد الدراسية قد أظهرت اختلافاً في نوع أهداف التوجه التي يحملها المعلمون، كما بينت أن عاملي الجنس والعمر الزمني للمشاركين يفسران بعضاً من التباين الذي وجد في نوع أهداف التوجه.

إن أجواء التغيير التي تشمل معطيات الحياة عامة شملت المدرسة المعاصرة، فحرصت هذه المدرسة على تقديم التعليم والتعلم وفق فلسفات حديثة تدعو لدور نشط للمتعلم في عملية التعلم، وتركز عليه فرداً وضمن مجموعة، وتهتم بجميع خصائصه النمائية، واستعداده التطوري للتعلم بشكل شمولي تكاملي؛ فأعارت اهتماماً كبيراً إلى ظروف التعلم والتعليم والحوافز المؤثرة فيهما. ولعل هذه الأفكار تضعنا امامنا تحد كبير

ألا وهو كيف نحولها إلى سلوكيات لدى المعلمين والطلاب في الموقف التعليمي التعلمي ؟ و ما الأدوار التي سيضطلع بها كل من المعلم والمتعلم في ظل هذه التحديات والتوجهات؟

فأصبح على المعلمين أن يتبنوا دور الميسرين للتعلم وليس دور المعلمين كمحاضرين حيث إن المعلمين يعطون محاضرات تعليمية تغطي المقرر الدراسي، بينما يساعد الميسر المتعلم أن يحصل على فهمه الخاص للمحتوى، فالتأكيد قد انتقل من المعلم والمحتوى إلى المتعلم .(Perkins,1999)، فبينما يعطي المعلم المحاضر الإجابات وفقاً للمنهج، يعطي الميسر خطوطاً إرشادية ويخلق بيئات تعلم لكي يصل المتعلم إلى استنتاجاته الخاصة، وغالباً ما يحاول المعلم نفسه، بينما يكون الميسر يكون في حوار متصل مع المتعلمين، ويعطي المسئولية للمتعلم عن تعلمه، ويدعم هدفاً لدى المتعلم كيف يصبح مفكراً فعالاً، هذا التغيير المثير للدور يتطلب من الميسر توافر مجموعة مختلفة من المهارات والسمات التي قد تختلف مع المعلم كمحاضر (Gales, Jane& Wenfan, 2001)، وهذا ما دفع الباحث عن البروفيل النفسي عن للمعلم وفق أدواره الجديدة.

ونظراً لأن معتقدات المعلمين بخصوص الممارسة الجيدة - فلستهم التربوية - هي محدد مهم لكيف يمارس المعلم بالفعل داخل الفصل، فأي محاولة لتغيير ممارسات المعلم التدريسية يجب أن تتضمن بالضرورة تغيراً في معتقداته حيث إن السلوك الفردي يكون في النهاية نتاج معتقدات الفرد Braten & Strømsø (2004) ,Brownlee& Boulton (2001)وبالتشابه مع الطلاب الذين يدرس لهم المعلمون الميسرون فإنهم يحضرون مجموعة من المعتقدات بخصوص التعلم والتدريس إلى فصولهم والتي تشكلت خلال سنوات الخبرة الشخصية لهم، هذه المعتقدات تترجم إلى ممارسات عملية داخل

الفصل، وهذه الممارسات تعود لتشكل ديناميات التعلم لدى الطلاب، ونظراً لطبيعة العلاقة الدينامية بين المعتقدات وتوجه الهدف (Liliana , Michelle , 2003)، فمن المفيد اختبار كيفية ارتباط هذه البناءات المتعددة وتفاعل كل منها مع الآخر فالأفراد ذوو توجهات الهدف المختلفة يحملون معتقدات مختلفة Brownlee& Boulton (2001)، ومن ثمَّ فدراسة توجهات الهدف لدى المعلمين تسهم إسهاماً حقيقياً في معرفتنا الحالية بكيف يطور المعلمون إحساسهم بالغرض من عملية التعلم والتي تنعكس في تحليلها النهائي على ممارساتهم التدريسية، ومن ثم فالممارسات التدريسية للمعلم تعكس طبيعة المعتقدات التي يؤمن بها المعلم وتوجهات الهدف لديه وبروفيله النفسي

مشكلة البحث:

وعلية يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة التالية

١. ما البروفيل النفسي للمعلم البنائي ؟

٢. هل يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي ؟.

٣. هل يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي ؟.

٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات التبادلية المباشر وغير المباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:-

١. التعرف على البروفيل النفسي للمعلم البنائي.

٢. التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

٣. التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

٤. التوصل إلى نموذج سببي يوضح التأثيرات التبادلية المباشر وغير المباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

أهمية البحث:

- علي الرغم من وجود حاجة ملحة لإصلاح النظام التربوي فإن القليل من البحوث قد أجريت لتوضح البناءات التي يجب أن تثري هذا الإصلاح، فقد نظر إلى توجهات الدافعية للطالب على أنها عامل ذو إسهام مهم في التحصيل التربوي له، فهناك رابطة نظرية وعملية جوهرية بين توجهات الهدف للطلاب وبناءات أخرى ترتبط بدافعيتهم ومعرفتهم ومن تلك البناءات فعالية الذات والتعلم المنظم ذاتياً والاهتمام الداخلي ومعتقدات الفرد حول المادة (Meece , 1993)، كما ترتبط توجهات الهدف باعتبارات أخرى للسلوك الأكاديمي غير المشاركة المعرفية تشمل المثابرة مع المهمة

وتفضيل التحدي أو المخاطرة وسلوك البحث عن المساعدة (Meece, Anderman & Anderman, 2005).

- ولعل من أهم ما يبرز أهمية البحث الحالي أيضاً هو الاستجابة للاتجاه النفسي المعاصر الذي ينادي بضرورة وجود أداة واحدة لقياس الدافعية متعددة الأبعاد.
- إن قياس توجهات الهدف لدى الطلاب يمكن ان يمدنا بإشارات قيمة للطرق المختلفة التي بها يؤدي ويقوم ويشترك الطلاب في التعلم الأكاديمي.
- كما أن تحليل كيف يرتبط توجه الهدف بالمشاركة الأكاديمية والأداء له تطبيقات نظرية وعملية دالة لكل من الإداريين والمنهج والتدريس والتدريب ومتخذي القرار، كما أن توجه الهدف للطالب يملك تأثيراً مباشراً على الاعتبارات الدالة على مشاركته المعرفية.
- فإذا رغب التربويون في تحسين الخبرات الأكاديمية للطلاب فإن عليهم فهم العوامل الكامنة التي تثري الدافعية والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار
- التعرف على طبيعة وتركيب توجهات الدافعية لدى الطلاب داخل سياق نموذج (Dowson , McInerney ,2004) للأبعاد المتعددة للدافعية
- التعرف على طبيعة العلاقة بين توجهات الدافعية (التمكن، الأداء، الاجتماعية) مع متغيرات معتقدات المعلم البنائي وبروفيله النفسي وممارساته التدريسية

- لا يركز البحث الحالي على المدخل التقليدي الثنائي المتعارف عليه للأهداف (تمكن – أداء)، لكنه يركز بجانب ذلك على الأهداف الاجتماعية في تفسيره لتوجهات الهدف لدى المعلم.

مصطلحات البحث:

- البروفيل النفسي: مجموعة الخصائص النفسية التي تميز المعلم البنائي والتي تتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال آدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.
- توجهات الهدف المتعدد: وهي تمثيلات معرفية Cognitive representation لمختلف الأسباب التي يتبناها الطلاب في مواقف التحصيل أو الأسباب التي يحملها الطلاب لرغبتهم أو عدم رغبتهم في التحصيل في المواقف الأكاديمية من أجل إظهار الأداء المتفوق بالمقارنة بغيرهم من الطلاب (توجه هدف أداء)، أو من أجل إظهار فهم العمل الأكاديمي (توجه هدف تمكن)، أو من أجل إظهار التوجه بالمسئولية (توجه مسئولية اجتماعية) أو للشعور بأنه جزء من الجماعة (توجه انتماء اجتماعي) Pintrich , Garcia , (1991)، وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال آدائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.
- ممارسات المعلم البنائي التدريسية: هي مجموعة السلوكيات التدريسية والاتجاهات المهنية التي يمارسها الطالب المعلم مع طلابه والتي تتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال ادائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- معتقداته المعلم حول المادة: وتمثل أحكام الطالب المعلم المعرفية حول طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها وفقاً لطبيعة المادة وأساليب عرضها ومدى تمثيلها للعالم الحقيقي وبيئة التعلم من حيث البساطة والتعقيد ودور المعلم في نقل المعرفة ووعي المتعلمين بأساليب تعلمهم، وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال ادائه على المقياس المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري للبحث :

تعتبر بحوث الدافعية إحدى المناطق البارزة في علم النفس التربوي، ويحمل التربويون والباحثون والمعلمون من كل الثقافات حول العالم اعتبارات كبيرة لإستراتيجيات الدافعية المتوائمة لتكون أساساً للتحصيل التربوي (Dowson , McInerney ,2004) وفي مراجعة لنظريات الدافعية الخاصة بالمادة الدراسية والتحصيل استنتج(Covington , 2002)تفاعلاً بين الأهداف الأكاديمية والاجتماعية، والخصائص الدافعية لهذه الأهداف وأبنية المكافآة الفصلية، وتأثيرات تعلم الطلاب إن البحوث والنظريات في الدافعية قد اشتق من نظرية هدف التحصيل Achievement Goal Theory (Ames, 1988, Dweck 1986, Elliot, 1999) , لقد افترضت البحوث السابقة في دافعية التحصيل تأثيرات معرفية على السلوك، وهناك فرضية في نظرية هدف التحصيل هي أن أهداف التحصيل المختلفة تؤثر على التحصيل الدراسي بواسطة تغيير عمليات التنظيم الذاتي المعرفي التي يستخدمها الفرد للتعلم (Covington , 2002).

إن الاهتمام بين منظري هدف التحصيل يكون في تكامل البناءات الدافعية مثل الإعزاءات، وفعالية الذات مع البناءات المعرفية مثل المعرفة التقريرية والإجرائية وما وراء المعرفة (Pintrich , Garcia , 1991).

وتفرق نظرية الهدف بين نوعين من توجهات الهدف هما أهداف التعلم والأداء. وعلى الرغم من أن هذين النوعين من أهداف التحصيل قد أعطوا عناوين مختلفة – التعلم والأداء عند (Dweck , 1986) وتضمين المهمة وتضمين الذات (Nicholls, 1984, Midgley, 2002, Midgley, Kaplan, 2001) وأهداف التمكن والأداء عند (Ames , Archer, 1988) فإن المفهوم في هذه العناوين متناظر، فالطلاب الذين يتبنون توجه هدف التمكن يركزون على التعلم وفهم وإتقان المهمة، ويميلون إلى أن يحملوا دافعية داخلية للتعلم (Pintrich , 2000) مثل هؤلاء الطلاب يعتبرون أن العمل الشاق والجهد يقود إلى النجاح والأساس في تحصيلهم هو المستويات المعيارية ذاتية المرجع Self-referenced staandards (Ames , 1988).

وعلى النقيض الطلاب الذين يعتقدون في توجه الهدف للأداء يركزون على إحساسهم بثراء الذات Self-Worth وقدرتهم على الأداء الجيد أفضل من الآخرين فيتخطوا المعايير ويحققون المعرفة العامة، وبهذا فإن تعلمهم ينظر إليه فقط كطريق لتحقيق الهدف المنشود (Ames , 1988).

لقد ربطت البحوث بين أهداف التحصيل للتمكن والأداء باستراتيجيات التعلم وبالطرق المختلفة للتفكير لدى الفرد (Dweck , 1986, Pintrich ,2000; Covington ,2002).

وفي محاولة لتوسيع نظرية هدف التحصيل طور Kaplan, & Maehr (2001) نموذجاً افترض فيه أن الدافعية يجب أن يُنظَر إليها في سياق خارج نطاق نظرية الدافعية التي توحد التحصيل مع الدافعية الأكاديمية والسياقات الثقافية وهناك ثلاثة اتجاهات أساسية في هذا النموذج تختص بشرح الدافعية والسلوك الأول "المعتقدات حول الذات " وتشير إلى تنظيم متجمع للإدركات ومعتقدات ومشاعر مرتبطة ببعضها البعض وقد اقترح أحد البحوث الحديثة أن إحساس الفرد بالكفاءة يعني الأحكام الشخصية بخصوص قدرة الفرد على الأداء بفعالية. الثاني: الأهداف "المدركة للسلوك "، وتحدد أربعة أهداف رئيسية للتحصيل تؤثر على الدافعية وتركز على النشاط وهذه الأهداف هي: المهمة (المقارنة الاجتماعية)، والذات (التنافس الاجتماعي)، والتضامن الاجتماعي (الإخلاص، وإسعاد الآخرين وإظهار العزم)، والمكافآت الخارجية (كسب المال، جائزة أو أي شيئ آخر).. هذه الأهداف الأربعة تتفاعل مع بعضها وتؤثر على السلوك الفردي، الثالث: احتمالات العمل وتشير إلى الأدراك الاختياري للفرد أو السلوكيات المستخدمة لتحقيق الأهداف، هذه الاحتمالات تكون ملاءمة للفرد بمصطلحات المعايير الثقافية والاجتماعية والعوامل الخارجية الأخرى مثل تركيب العائلة والقيم والموقع الجغرافي للفرد، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كل هذه العوامل قد إفترضها بوسطة Kaplan, & Maehr (2001) لتؤثر على إمكانية الفرد في الاختيار. كما افترض Kaplan, & Maehr (2001) أربعة عوامل تؤثر على الدافعية والمعنى وهي خبرة الفرد، موقف المعلم وموقف المتعلم، المعلومات المتاحة والسياق الثقافي الاجتماعي الذي يعمل فيه الفرد.

وقد أكدت الدراسات الأكثر حداثة أن هدف الأداء يمكن أن يعزز نمو الكفاءات في مواقف خاصة Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer& Harackiewicz (2006) ولذلك نادوا بإعادة صياغة لنظرية توجه الهدف لكي نسلم بالتأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء في هذه المواقف الخاصة. كما أنه أصبح معروفاً الآن أن توجهات الهدف المختلفة لا تحتاج بالضرورة على أن تعالج باعتبارها أضداد Oppsites على سبيل المثال وجد (Meece , 1993) أنه يمكن أن يكون الأفراد مرتفعين في هدف التمكن وأيضاً مرتفعين في توجه هدف الأداء بينما آخرون يكونون منخفضين في كلا البعدين.

ومنذ ذلك التاريخ هناك عدد من البحوث تؤازر وتدعم التركيز على كيف تتفاعل وترتبط الأهداف المتعددة في تأثيرها على تعلم الطلاب وتحصيلهم (Ward, Rogers, Byrne 2004).

ومن وجهة النظر هذه شوهدت توجهات الأهداف على أنها متممة لبعضها، كما أنها تسلم بأن الطلاب يمكنهم أن يسلكوا تلقائياً وفق توجه التمكن أو الأداء أو تجنب العمل (Roebken, 2007).

وقد اشتق كل من (Dowson, McInerney, 2004) نموذجاً متعدد الأبعاد للدافعية Multidimensinoal Model من نموذج (2001) Kaplan, & Maehr لتوجهات الهدف للدافعية يتضمن مدى واسع من الأهداف افترض أنها ترتبط بكل من الثقافة الغربية وغير الغربية، ويربط هذا النموذج بين تسعة أهداف نوعية: الأهمية، الجهد، المكافأة، التعزيز، التنافس، الحالة الاجتماعية، الظروف الخارجية، والاعتبارات الاجتماعية، والانتساب. وهي أساسيات لهرم الدافعية ويمكن أن تجمع في ثلاثة أهداف

عامة: أهداف التمكن Mastery، أهداف الأداء Performance، والأهداف الاجتماعية Social الأهداف العامة الثلاثة تأتي معاً في قمة الهرم لتكوين نظام مرتفع أو عالٍ لبناء الدافعية العامة.

وقد تم التأكد من صدق هذا النموذج من خلال العديد من الدراسات عبر الثقافية وفي سياقات متعددة شملت: أستراليا، أوربا، الشرق الأوسط، أسيا، كما دعمت البحوث أن توجهات الهدف الاجتماعي مثل توجهات هدف التمكن تؤدي إلى نتائج مرتفعة في التحصيل الدراسي، على الرغم من عدم وضوح الآلية أو الميكانيزم الذي يحكم طبيعة التفاعل بين كل من توجهات هدف التمكن والهدف الاجتماعي في تأثيره على التحصيل الدراسي (Covington , 2002).

أولا: الأهداف الأكاديمية Academic Goals

تعرف على أنها الأسباب الأكاديمية التي يحملها الطلاب بخصوص التحصيل في المواقف الأكاديمية وتشمل:

- توجه هدف التمكن **Mastery Goal Orientation**

وتتمثل أهداف التمكن فى السلوكيات الاكاديمية التى وتتضمن ميدنيا البحث عن التحدى challenge-seeking، تنظيم الذات self-regulation إدارة فعالة للجهد effective effort management (Seijts, Latham, Tasa & ٢٠٠٤) .(Latham,

ومن أمثلة هذه السلوكيات الأكاديمية الاستعداد لبذل مزيد من الجهد فى إكمال الدرجات المدرسية، حتى لو كان هناك توقعات قليلة أو لا توجد توقعات يمكن أن تؤخذ على هذا الجهد (انا اؤدى العمل الأفضل بقدر ما يمكننى إن ذلك يشعرنى بأننى جيد حتى لو لم أحصل على درجات عاليه) هؤلاء الطلاب الذين يبحثون عن العمل المدرسى ذى التحدى من أجل الصالح (مثل إكمال مزيد من الأمثلة الصعبة فى الرياضيات طوعاً) (Dowson, MCInerney , ١٩٩٧).

الأمثلة لهذه الاستجابات تتضمن الطلاب الذين ذكروا انهم سعداء عندما يبذلون جهدا إضافياً يؤدى الى نتائج جيدة في قطعة معطاه من العمل المدرسى عن الآخرين ، هم الذين ذكروا الاستمتاع بالعمل الأكاديمى ذى التحدى، حتى لو كان أكثر صعوبة عن العمل المدرسي السهل (أحب تعلم أشياء جديدة حتى لو كانت صعبة بسبب أنها أكثر استمتاعا) هؤلاء الذين عبروا عن رغبة فى فهم الأفكار الاكاديمية، حتى لو تطلبت جهداً زائداً، أو استفسارات من المعلمين، وبخاصة مع العمل فى الحساب، هؤلاء الذين عبروا عن السعادة عندما يحلون المشكلات الصعبة.

ومعرفياً، الطلاب ذوو توجه التمكن يرتبطون مع العمليات المعرفية مثل التخطيط والتوجيه elaboration والتنظيم.

ويعملون روابط بين محتوى المواد. وتطبيقات للمواد ومحتوياتها فى العالم الحقيقى ويستخدمون تكتيكات سؤال الذات لفحص هل العمل المدرسى ملائم (Seijts, Latham, Tasa & Latham,٢٠٠٤).

- توجه الهدف للأداء:- performance goal orientation

يظهر هؤلاء الطلاب في الأداء الأكاديمي الذى يتضمن اعتبار الأداء الأكاديمي المرتبط بالآخرين، الرغبة في الدرجات الأكاديمية العظمى كدليل على قياس النجاح الأكاديمي، والتقويم مهم في العمل الأكاديمي المعتمد على المعايير المرجعية للأداء في العمل خلف التوقعات العادية للحصول على درجات مرتفعة مقارنة بالآخرين.

درحة عالية من الاهتمام بالأداء الأكاديمي عن باقى الطلاب. يرتبط هذا التوجه بالعمليات المعرفية السطحية، العمليات المعرفية التى لا تتضمن إستراتيجيات أساسية تتعلق بالتعلم وبخاصة الأمثلة التى تتضمن التعلم الأصم rote learning علاوة على أن أهداف الأداء ترتبط أيضا بالعمليات المعرفية العميقة deeper (مداخل إستراتيجية أكثر للتعلم) مستخدمة أداء أكاديمي أعظم نسبيا بمجموعة المعايير، أو أداء الآخرين، أكثر من تنمية أو توضيح الفهم(Bouffard, Vezeau,Bordeleau ١٩٩٨) .

- توجه تجنب- العمل Work – avoidance goal orientation

نشأ توجه التجنب كاعتبار مهم للدافعية الأكاديمية للطلاب بخاصة، يرتبط التجنب بتقليل الجهد واستراتجياته مع الأخذ فى الاعتبار المهام الأكاديمية وسؤال المعلم المساعدة، ووجود مشكلات للطلاب.

توجه هدف التجنب يرتبط بالمشاركة المحدودة في التعلم وترتبط توجهات هدف تجنب العمل بنماذج المشاركة التى ليست بالضرورة تكون ملائمة للمهام المعطاة....

والتى تظهر في تقليل الجهد المتطلب لإكمـــال مثـــل هـــذه المهـــام(Dowson, ٢٠٠٤ MCInerney ,).

ثانيا: الأهداف الاجتماعية Social Goals

تعرف على أنها الأسباب الإجتماعية التي يحملها الطلاب بخصـــوص التحصـــيل في المواقف الآكاديمية وتشمل:

- **الانتساب الاجتماعى: Social Affiliation Goal Orientation**

الطلاب ذوو هدف الانتساب الاجتماعى يرتبطون بالمشاركة فى engagement in والتفضيل لـــ preference for،سلوكيات الانتساب الآكاديمى ؛ وبخاصة العمل مـــع الطلاب الآخرين فى طرق تعاونية ومنتجـــة productive،عـــلاوة علـــى أن ســـلوكيات الانتساب هذه تحدث فى كل من المواقف الآكاديمية الشكلية الرسمية (فى المدرسة) وغير الرسمية (خارج المدرسة). (Dowson, MCInerney , ١٩٩٧).

وشعوريا، يرتبط الطلاب ذوو هدف الانتساب الاجتماعى بالرغبـــة فـــى توليـــد الشعور بالانتساب belonging أو التضامن الإجتماعى Solidarity داخل المجموعـــات الآكاديمية. او يرتبطون سلبيا بالمشاعر القوية بالوحدة isolation أو الرفض rejection لو لم تقابل رغبات الانتساب. (Ng, ١٩٩٧)

ومعرفيا، يرتبط الطلاب ذوو توجه الانتساب الاجتماعى بتنوع مـــداخل التكيـــف للتعلم adaptive approaches والتى تظهرهم فى مواقف اكاديمية جماعيـــة، وبهـــذا، الطلاب ذوو توجهات الانتساب الاجتماعى، العمل فى مجموعات آكاديمية ربمـــا تثـــرى

المداخل الفعالة التى بالعادة تستخدم فرديا، أو العمل على البدء باستخدام المداخل الفعالة والتى لا يستخدمها الفرد (Dowson, MCInerney , ٢٠٠٤).

تتضمن الأمثلة التخطيط مقدما عند العمل مع الافراد الآخرين،ولكن ذلك غير ضرورى عند العمل الفردى."التفكير خلال" العمل المدرسى فى المحادثة مع الطلاب الآخرين، ويختبرون إراديا أنفسهم وفهم الآخرين عند العمل فى مجموعات داخل الفصل، يحاولون جعل المعلم يجمع درجات المجموعة وعندئذ يظهرون للمعلم انهم يعملون جاهدين فيما يرغب فيه المعلمون منهم ان يفعلوه، ويعملون بجدية فى حل المشكلات فى مجموعة أكثر من الفرد بمفرده (Linnenbrink,٢٠٠٦) .

- توجه الهدف للإستحسان الإجتماعى **Social Approval Goal Orientation**

الطلاب ذوو توجه الاستحسان الإجتماعى يرتبطون بالسلوكيات الآكاديمية المصممة لإسعاد، أو على الأقل جذب الانتباه إلى دلالة الآخرين (خصوصا الوالدين أو المعلمين) هذه السلوكيات أيضا تتضمن بناء خطوات تمهيدية preparatory لإسعاد المعلمين أو الوالدين في المستقبل (Covington, 2002).

شعوريا Affectively، يرتبط الطلاب ذوو هدف الاستحسان بالرغبة فى الحصول على المدح والثناء praise. مثل رغبتهم أن يشاهد الوالدان والمعلمون عملهم المدرسى الجيد ويستحسنوه، الرغبة في المدح الوالدى للعمل المدرسى الجيد، وحينئذ الشعور بالرضا عندما يكون هذا الثناء قريبا (وشيكا) Forthcoming. وعلى النقيض، المكون الفعال لتوجه الهدف للاستحسان الاجتماعى يتضمن كونك مرتبكاً، إلى نقطة أن

تتجنب التفاعل والاتصال بالعين eye contact اوالاتصال الفيزيقى مع المعلم،وذلك عندما يشعر الطلاب أنهم يحبطون المعلم disappointed بآدائهم الأكاديمى (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, Thrash, 2002) .

معرفياً، يرتبط أصحاب هذا التوجه بالعمليات المصممة لتعظيم كل من المعرفة أو الأداء الأكاديمى المرتبط، لكن يستند على التوقعات الدالة للآخرين. وبهذا،فإن الرغبة فى إسعاد، أو جذب الانتباه للآخرين ترشد التكنيكات الخاصة المأخوذة فى الإعتبار لإكمال العمل الآكاديمي. بعض الأمثلة الخاصة لهذه التكنيكات تتضمن التخطيط والتحقيق للمداخل التى تستحسن بواسطة المعلمين أو الوالدين؛ يدير إتفاق الجهد managing effort expenditure فى المهام assignments طبقاً لتوقعات المعلمين والوالدين، استنباط الأسئلة للمعلمين التى خاصة تـوقظ، وتوضح الاستحسان للطالب قبل بدء العمل طبقا للمستوى المتوقع لاهتمام المعلم أو الوالدين فى اتمامها (Dowson, MCInerney , ٢٠٠٤).

- توجه هدف المسئولية الإجتماعية Social Responsibility Goal Orientation .

الطلاب ذوو اصحاب هذا التوجه يرتبطون بالسلوكيات الآكاديمية مثل المشاركة فى المزيد من الأنشطة الاكاديمية للمنهج، والمشاركة فى تدعيم أدوار الفصل الآكاديمى، وزيادة الجهد الآكاديمى بالرجوع إلى توقعات الدور المستمدة. وهناك امثلة نوعية لهذا الاشتراك مثل الاشتراك فى أنشطة منهجية آكاديمية (مثل:المناقشة debating) وبخاصة عند المشاركة فى هذه الأنشطة يتوقع من الطلاب التطوع فى وظائف أدوار الفصل لأن ذلك يساعد الفصل على تعلم العمل بطريقة أكثر فاعلية.يعملون بجد آكاديميا. كنتيجة

لتوقعات الدور والمرتبط بالتضمين فى أدوار جماعة الطالب أو الأكبر سنا (الراشد)، يحملون المسئولية، ويجعلون الطلاب الآخرين يهتمون بقواعد المدرسة والدعوة لتبنى مسئولية هذا السلوك ويكونون أكثر اجتهادا فى العمل المدرسى عندما تحمل المسئولية عن الأوضاع الاكاديمية (Boekaerts, Koning, Vedder, ٢٠٠٦).

شعورياً، داخل هذا التوجه، الشعور بالفخرFeeling of prideو الرضا،و الاثارة بالرجوع الى العمل الأكاديمى، الذى ينشأ عندما يكون النمو أو إكمال العمل الأكاديمى مرتبطاً بالانتساب الفردى أو توقعات الدور العامة،وهناك أمثلة خاصة تتضمن الشعور الشخصى بالزهو عند حمل مساهمة فى الأنشطة الأكاديمية المدرسية أو الفصلية.

معرفياً، يستثار الأفراد باعتبارات المسئولية الاجتماعية ليس فقط باستخدم مداخل فاعلة للتعلم، لكن ايضاً بطرق المسئولية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال: تُسئل الأسئلة فى أوقات مناسبة، تشكل بلطف ويجاب عنها عندما نحصل علي اليقظة. أمثلة أخرى تتضمن زيادة الجهد المعرفى عند حمل مسئولية الأدوار داخل الفصل او المدرسة، يخطط وينظم العمل المدرسى لكى يقابل استمرار الخضوع (الطاعة) التمارين العقلية، وأتباع اجراءات البناء او القواعد لإكمال العمل المدرسى، توجيه ذاتى نحو المعايير الأكاديمية والمعايير الخاصة بالمعلمين أو الوالدين. (Covington , 2002).

- توجه هدف الحالة الإجتماعى Social Status Goal Orientation

يرتبط أصحاب هذا التوجه بالتنوع فى السلوكيات الأكاديمية (تنظيم الجهد خصوصا) التى تنظم لتشجع كلا من المستويات الحالية والمستقبلية. والأمثلة الخاصة لها يتضمن العمل الجاد فى المدرسة من أجل الحصول على نتائج مرضية للدخول فى

الكورسات ذات المستويات المرتفعة فى الجامعة،والعمل الجاد فى المدرسة من أجل اختيار او تحديد أوضاع المستويات المرتفعة فى المدرسة، وإنفاق مزيد من الجهد في المدرسة من أجل زيادة فرص المستقبل للمستويات الأكاديمية والتحصيل، و الاجتهاد في المدرسة من أجل التمكن من الحصول على أوضاع خاصة بعد مغادرة المدرسة، و الاجتهاد في المدرسة من أجل الحصول على قيم الأمن في المستقبل. (Harackiewicz., Linnenbrink ٢٠٠٥)

شعورياً، يرتبط أصحاب هذا التوجه بكل من الانفعالات السالبة "مثل القلق" أو الانفعالات الموجبة "الفخر والإثارة"، وذلك بالاعتماد على الدرجة التى تقابل رغباتهم في المستويات أو كنتيجة للمواقف الأكاديمية المعطاه. و تتضمن شعور الطلاب بالقلق بأنهم لم يؤدوا جيدا بدرجة كافية فى المدرسة من أجل دخول الجامعة. أو الشعور بالزهو والفخر كنتيجة لوصولهم الى مستوى مرتفع داخل المدرسة، الشعور بالاستثارة بشأن إمكانية الحصول على وظيفة جيدة نتيجة عملهم الجيد فى المدرسة.

معرفياً، نتائج هذا التوجه تكون فى متغيرات المشاركة في العمل المدرسي متغيرات معرفية، تعتمد على درجة الارتباط بين المهام الأكاديمية واعتبارات المستوى.أمثلة خاصة لهذه العمليات تتضمن فى: التوجهات المختلفة للأداء الأكاديمى في المواد المختلفة تبعا لأهمية المادة للنتائج التربوية المستقبلية (Dowson, ٢٠٠٤ MCInerney ,).

- توجه هدف التعلق الاجتماعى **Social Concern Goal Orientation**

يرتبط أصحاب هذا التوجه بخاصة بالجهد الأكاديمى الأساسي من أجل أن الطلاب ربما،وعلى أقل احتمال،يشتركون في موقف"مساعدة" أو تحديد أدوار "المساعدة"–

وهذه على سبيل المثال تتضمن: البحث عن فهم العمل المدرسى من أجل امتلاك القـدرة على مساعدة الآخرين، العمل بجدية فى المدرسة من أجـل تحديـد أوضـاع "المسـاعدة" الأكاديمية. مثال:يتعلق الطلاب بالتعاون أو تـدريس الأقـران Peer Tutor، يسـاعدون الطلاب الآخرين آكاديميا داخل سياقات الفصل و خارجه مثال:المكتبة،الملعب فى مواقف الواجب المنزلى. ويجب أن نلاحظ على أية حال أن توجهات التعلق لدى الطلاب أحيانـا تتعارض مع توقعات معلميهم عـن سـلوك الطـلاب الفصـلى (Dweck,. & ١٩٨٨ Leggett, Ellen.).

شعورياً، يرتبط طلاب هذا التوجه بتنوع المشاعر الإيجابية، توجه تجاه الذات أو الآخرين، عندما تأتى أدوار المساعدة أو المواقف التى تتضمنها. على سبيل المثال يتضمن هذا التوجه الشعور بالتعلق عندما يخبرالآخرون صعوبة دالة فى العمل الآكاديمى،الشعور بالإثارة بخصوص مسئولية كونهم قادرين على مساعدة الآخـرين، الاسـتمتاع بمسـاعدة الطلاب الآخرين فى عملهم المدرسى فى المواقف الرسمية وغير الرسـمية، formal & non-formal يتمتعون بالاستجابة الى طلب المساعدة.

معرفياً، يظهر أن هذا التوجه يشجع مداخل تكيف متنوعة للتعلم لكل مـن الفهـم الآكاديمى والقدرة على تحويل هذا الفهم للآخرين. هذه المداخل تتضمن طـرق التكـرار العقلى التى فيها يمكن أن تشرح المواد الأكاديمية للآخرين، يوجهون المشكلات الخاصـة بالتعلم الفردى ومن أجل ذلك يمكن أن تشرح المشكلات المشابهة للآخرين، ويخططـون وينظمون العمل ولذلك يصبح الوقت متاحـا لمسـاعدة الآخـرين (Dowson, ٢٠٠٤ MCInerney ,).

نظرية توجه الهدف المتعدد Multi Goals Orientation Theory

انبثقت منطقة في بحوث دافعية التحصيل تعلقت بمفهوم الأهداف المتعددة، وقد أطلق عليها بعض الباحثين أمثال Durik, Linnenbrink, Barron, Tauer,Harackiewicz.(2006) إعادة صياغة لنظرية الهدف re-formulation of goal theory فبدلاً من تبني توجه واحد للفرد ظهر أن الأفراد يمكنهم تبني أهداف متعددة وقد تحقق من ذلك (Pintrich, 2000) فبدلاً من رؤية المتغيرات الفردية للتحصيل منعزلة السياق عن بعضها البعض يقترح نموذج الهدف المتعدد تكامل بين مختلف المتغيرات الداخلية والخارجية أو الشخصية والموقفية كمكونات لدافعية التحصيل.

وإذا كان هناك خلاف بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بطبيعة أهداف الأداء (إقدام وإحجام) في تأثيرها على جهود التحصيل التي يتبناها الطلاب فإن اعتبارات الهدف المتعدد ربما تواجه بعضاً من هذه الصعوبات النظرية، كما يساعد هذا المدخل في معرفة القوة الكامنة لأهداف الأداء إقدام وإحجام وتطبيقاتها في النماذج التحصيلية وبهذا فإن الاتجاه الحالي للدراسة يتبنى نظرية الهدف المتعدد لعمل استدلالات استكشافية للعوامل المسهمة في دافعية التحصيل في السياق المدرسي.

شبكة الهدف: إطار نظرى لدراسة الاهداف المتعددة

Goal web: A theoretical Framework for studying multiple Goals

شيئا فشيئا، توصل الباحثون إلى إدراك أنه نادراً ما يتعلم الطلاب باستخدام هدف وحيد فحسب. إن دراسة الأهداف المتعددة تكون علميا أكثر صدقا من دراسة أهداف التحصيل منفصلة. وعلى أية حال، فإلي يومنا هذا،فإن الجهود البحثية التى تعتنق

embracing هذا الخط فى التفكير تبقى صراحة غير كافية. وكما ناقشنا سابقاً، ما وجدته البحوث فى هذه المنطقة يظل أيضاً بعيدا عن الحسم conclusive. إن صعوبات دراسة الأهداف المتعددة يمكن أن تعزو إلى مصدرين: الممارسات المنهجية methodological practices والمفاهيم غير الناضجة conceptual immaturity (Young , ٢٠٠٧).

لقد اقترح (Wentzel,1993) أن الممارسات المنهجية الحالية بين الباحثين تعالج tend red الصعوبات الإجرائية فى دراسة الأهداف المتعددة.و أن استخدام تصميم بين المجموعات between-group design يقيس الأهداف للطلاب بطريقة تشبه السّمات trait-like manner والثقة الزائدة فى قياس أهداف التعلم باستخدام مقاييس إستفتاء ذات تحديد مسبق pre-determined قد جعلت دراسة تجمع تاثيرات توجهات متعددة للأهداف غير مفهومة inconceivable.

هذه الممارسات المنهجية ربما تنشأ من الانغماس الزائد فى مغايرة contrasting تاثيرات أهداف التمكن فى مواجهة أهداف الأداء، وبالإضافة الى المشكلات المنهجية، فان الصعوبة فى دراسة الأهداف المتعددة يمكن أن تعزو إلى النقص فى الإطار النظرى المفاهيمى. فالدراسات الماضية التى طالبت باستخدام اعتبارات الأهداف المتعددة لم تكن تملك إطارا نظريا يرشد المفاهيم لتاثيرات الأهداف المتعددة. وفى هذا الاتجاه وعلى نطاق كبير مازال باحثو هدف التحصيل مهملين inadvertently ومقيدين bounded بمفهوم إن أهداف التحصيل تكون بناءات عقلية متباينة disparate، ذات أدنى علاقات بين بعضها. وهكذا فإن دراسة الأهداف المتعددة، فى

الدراسات السابقة، تعنى ببساطة قياس أهداف عديدة معا فى نفس الاستفتاء المسحى أو الموقف التجريبى.(Elliot, ١٩٩٩)

وبهذا تكون الأهداف المتعددة مبنية صناعيا باستخدام إجراءات الإحصاء التحكمى arbitrary statistical (مثال: توزيع المتوسط " median split ") خلال مرحلة التحليل. ان معالجة الأهداف المتعددة بهذه الطريقة يمكن ان تظهر أفضل تأثير لاتحاد الأهداف معا.

هذه المناقشة تجعلنا نأخذ فى الاعتبار على نحو جاد الحاجة الى تطوير اطار نظرى للأهداف المتعددة يمكن أن يستخدم لكشف العلاقات والأهمية النسبية للأهداف المختلفة داخل بناء نفسي واحد.

إن شبكة الهدف هى إسكيما معرفية cognitive schema أو بناء عقلى هيراركى hierarchical mental structure يتكون من شبكة من الروابط السببية لأهداف التعلم بعضها ببعض فى نماذج سببية خاصة تعتمد كثيرا على خبرات التعلم السابقة للطالب، والمميزات البارزة في سياق التعلم وافتراضات assumption كما هو الحال فى الموقف الثقافى – الاجتماعى الذى يحدث فيه التعلم كل هدف تعليمى سوف يتوقف Hinged بدرجة أقل على طبيعة الهدف نفسه ولكن بدرجة اكبر فى الارتباطات السببية بالأهداف الأخرى. يمكن أن تتحد قوائم مختلفة من الأهداف فى شبكة الهدف. وأحد الطرق لاكتشاف القوائم المختلفة للأهداف هو فحص علاقات الأهداف بالتعلم. وداخل شبكة الهدف، هناك أهداف التحصيل التى سوف تحمل تأثيرات مباشرة و فورية

وظاهرة فى التعلم، بينما ممارسات أخرى لها تأثير غير مباشر، ومؤجلة، وأقل ظهــورا .(Christopher,2004)

وحيث إن بعض الأهداف سوف تشغل مواضع دائرية أكثر، فان أهداف أخــرى تكون أقل دلالة فى شبكة الهدف. هذا التنظير حول الأهمية النسبية لأهداف التعلم داخــل شبكة الهدف ينتشر بانسجام مع التفرقة بين أهداف مركزية core وأهداف فرعيــة sub goals: وطبقا لــ(Schutz,1991)، تكون الأهداف المركزية أكثر مماثلة akin للتعلم، و تكون أكثر مناسبة وقربا للارتباط بمهام التعلم تحت الاعتبار.

وتشغل الأهداف الفرعية دوراً ثانوياً Subordinate وتقــدم الــدعم لتحقيــق الأهداف المركزية المناسبة.إن أهداف التمكن والأداء ضمن شبكة الهدف سوف توجد عادة كأهداف مركزية أو أهداف ترتبط مباشرة أكثر بمهام التعلم،و الأهــداف الاجتماعيــة أو الأهداف الوظيفية Functional goals ، مثل الطمــوح للتعلــيم الجــامعى aspiring university education، فسوف يشغل موضــعاً متراجعــاً (متقهقــراً) Fallback، مقدمة الدعم للأهداف المركزية.

وبينما نموذج شبكة الهدف يتقيد بالفروق الوظيفية للأهداف المركزية والفرعيــة، فإن تصنيف الهدف يكون بدون طرق محددة والتأثيرات، والأوضاع والمعنــى لأهــداف التحصيل داخل شبكة الهدف سوف تكون دالة :

- طبيعة الأهداف نفسها.
- وأميتها النسبيــــة.

- الارتباطات السببية مع الأهداف الأخرى.(Brdar, ٢٠٠٦)

إن أهداف الأداء، على سبيل المثال، ربما تصبح أكثر تكيفا إذا ما ارتبطت سببياً مع أهداف التمكن، والتى تركز على التمكن والفهم. إن ذلك سوف يحدث عندما يستخدم الأداء بطريقة تقويمية لفحص التقدم والفهم. وعلى النقيض، عندما ترتبط بالأهداف التى من المحتمل أن تجعل التعلم أكثر قلقا وأكثر ضغطا، على سبيل المثال مقابلة التوقعات الاجتماعية، أهداف الأداء ربما تنطلق أكثر فى تاثيرها السالب على التعلم.

وبالمثل، فإن معنى أهداف التمكن ربما أيضاً يتغير كنتيجة للرابطة السببية بهدف معين. على سبيل المثال فهدف التمكن، مثل " أحب تعلم الرياضيات "، يدعم سببيا بهدف أداء، مثل " أنه يمكننى أن أؤدى جيدا فيه "، فإن التاثيرات الايجابية لهدف التمكن ربما تكون ضعيفة dampened حيث ان الطلاب سوف لا يعنون فقط بالتمكن من المعلومات ولكن أيضاً بالقلق الناشىء من التعلق بالأداء، ويحمل الطلاب هذا النوع من رابطة الهدف عندما يعطون تحدياً أكثر أو مهام صعبة فسوف يكونون أكثر احتمالا للانسحاب retreat عن المثابرة persist، عكس التوقعات المعتادة المتعلقة بتأثيرات أهداف التمكن فى الأدبيات. (Christopher,2004)

الافتراضات الرئيسية لنموذج شبكة الهدف

يقوم نموذج شبكة الهدف على الافتراضات الرئيسية الأتية:

- يحمل الطلاب أهدافاً متعددة للتعلم.
- أهداف التعلم لدى الطلاب ترتبط وتتحد بطريقة سببية.

- ليس كل هدف يطابق غيره فى مستوى الأهمية بالنسبة لعلاقته بالتعلم
- تأثيرات أهداف التعلم سوف تتحدد ليس فقط بواسطة الأهداف داخل شبكة الهدف المعرفية cognitive goal web. (Brdar, ٢٠٠٦)
- إن الشكل والتركيب الداخلى لشبكة الهدف يتأثر بخبرات التعلم السابقة للطلاب وبسمات سياق التعلم، وخصائص الوضع الاجتماعى – الثقافى.

معتقدات المعلم البنائي وممارساته التدريسية:

تنظر البنائية إلى التعلم على أنه عملية نشطة فيها يراجع المتعلم بثبات ما يعرف، يربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، يبني ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم كمتطلبات للمعلومات الجديدة (Brousseau, Book, & Byers, 1988) ولا يحتمل أن يغير المتعلمون معلوماتهم الموجودة إذا لم يتعرفوا ويرضون عن الحقائق التي لا تتناسب كثيراً مع عمليات التفكير السابقة لديهم، ويجب أن ينشط المتعلم في بناء المعلومات الجديدة وإدخالها في إطاره العقلي حتى يحدث التعلم ذو المعنى،.وهو ما يختلف عن النظرة السلوكية التي ترى التعلم على أنه مجموعة من الروابط مثيرات استجابات، والتي تستند إلى افتراض أنه تبنى المهارات على المهارات من خلال تراكمية التعلم داخل أية عملية تعلم، وبمجرد تعلم المهارات البسيطة يمكن أن تعمم إلى مواقف أخرى أكثر تركيباً (Giota , Joamna , 2006).

وفي إطار تصور البنائية عن التعلم يتمثل دور المعلم البنائي في تنظيم المعلومات حول المفاهيم المكونة للمشكلات، وتهيئة المواقف بغية مشاركة المتعلم في إهتماماته،

وعرض الأفكار كلية ثم تقسيمها إلى أجزاء، فيطور الطلاب أسئلتهم، ويكتشفون تجاربهم بأنفسهم، ويقومون بعمل تحليلاتهم، ثم يصلون إلى استدلالاتهم.

وبرغم أن التعلم منظم ذاتياً فإن الأنشطة تتطلب العمل مع الآخرين، حيث إن المعرفة تبنى عندما يتفاعل الفرد من أجل حل المشكلات التشاركية ومن خلال هذا التفاعل يطور الطلاب المفردات التي تسمح لهم بالنمو من اللغة المتمركزة حول الذات إلى المحادثة الداخلية التي تمكنهم من التوجيه والتحكم والتخطيط لأعمالهم خلال عملية حل المشكلة (Deemer ٢٠٠٤)

ومن خلال الأدبيات يمكن الوقوف على معتقدات وممارسات المعلم البنائي الخاصة بتعلم الطلاب مادة العلوم والرياضيات مقارنة بالمعلم السلوكي في النقاط التالية:-

يعتقد أن الهدف الرئيسي لتدريس العلوم والرياضيات هو تمكين الطلاب من ملاحظة المعالم الناقدة للمشكلة.

- يعتقد أنه من المهم على الطلاب أن يفكروا بطريقة إبداعية .
- يعتقد أنه من المهم على الطلاب الوعي بكيفية استخدام تطبيقات العلوم والرياضيات في العالم الحقيقي.
- يعتقد أنه من المهم على الطلاب أن يكونوا قادرين على إعطاء الأسباب التي تدعم الحلول.
- يعتقد في قدرة الطلاب على تدعيم استجاباتهم بالأدلة والبراهين
- يعتقد أن العلوم والرياضيات مرشد عملي ومركب لتوجيه المواقف الحقيقية.

- يعتقد فى قدرة طلابه على إيجاد استخدامات للعلوم والرياضيات في عالم حقيقي
- يعتقد فى قدرة طلابه على التفاوض معاً للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة التي يثيرونها
- يعتقد أن العلوم والرياضيات طريق أساسي لتمثيل العالم الحقيقي (Orton, ١٩٩٦)

في حين أن ممارسات المعلم البنائي Constructivism Teacher Practices كما أشارت إليها الأدبيات السيكولوجية المتوافرة يمكن تلخيصها في النقاط التالية (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٤)و(كمال زيتون، ٢٠٠٠) :-

- يشجع طلابه على الوصول إلى مصادر متنوعة للمعلومات بأنفسهم.
- يساعد طلابه على إيجاد أكثر من حل للمشكلات التي تعترضهم.
- يحرص على عدم تقيد طلابه بمسار واحد للوصول للحل.
- يشجع طلابه على التفاوض معاً للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة التي يثيرونها.
- يهيئ بيئة تعلم تسمح بالاستخدام الفعال لمصادر التعلم.
- ينوع في استراتيجياته حسب طبيعة الموقف التعلمي.
- يستخدم طرقاً متنوعة لعرض المادة التعليمية بصورة تبرز ما بينها من علاقات.
- يستخدم تكنيكات متنوعة للتقويم تساعد في الكشف عما اكتسبه الطالب من مختلف جوانب التعلم

- يحرص على ابتكار طرق متنوعة للكشف عن بنية التصورات الخاطئة للمفاهيم التي تكونت لدى طلابه
- يبني تعليمه للمفاهيم الجديدة على ما هو موجود في بنية طلابه المعرفية
- لا يعنيه الوصول إلى الحل النهائي للمشكلات بقدر ما يعنيه المسارات الفكرية التي سلكها وجربها طلابه في الوصول للحل.
- يحاول أن يكون ميسراً للتعلم بدلاً من أن يصبح ناقلا للمعرفة
- يشجع الطلاب على التعاون فيما بينهم للوصول إلى حلول للمشكلات التي يواجهونها
- يتحرر من قيود نماذج الامتحانات سعياً لإيجاد مسائل تتحدي قدرات الطلاب

الدراسات السابقة

دراسة Ng (1997).

وعنوانها "الأهداف المتعددة لدى الطلاب المراهقين فى تعلم الرياضيات" *Adolescent Student's Multiple Goals in learning Mathematics*

لقد فرق الباحثون بنجاح فى مجال دراسات توجه الهدف للتأثيرات الواضحه لكل من أهداف التعلم المتفرقة والمنفصلة، هدف التمكن و هدف الأداء.. و لزيادة فهم أهداف التعلم فإن تَوَجُهها بحثياً يجب أن يتكيف ويتواءم تجاه استكشاف اعتقاد notion الأهداف المتعددة. والعمل الحديث فى المجال أُطلق عليه أيضا دراسة الأهداف المتعددة.وعلى أية حال، فإنه لَيس واضحا كيف أن الأهداف المتعددة يجب أن تكون مفاهيمية conceptualized فهل يجب أن تفهم الأهداف المتعددة على أنها حمل الطلاب ثلاثة أو

أربعة أهداف تعليمية منفصلة؟ وبالتناوب، هل يجب أن تكون هذه الأهداف مفاهيمية كما ترتبط أو تتصل فى بعض الطرق؟ إن هذا البحث ينظر إلى الوضع الأخير و ينظر إلى الأهداف متصلة فى شبكة نظامية.

وقد جُمعت بيانات كيفية قد جمعت من مقابلات عميقة و استخدمت لتعزز هذا الإعتبار الشبكى للأهداف المتعددة. وعلى العموم، فإن الطلاب ذوى التحصيل العالى يميلون إلى حمل شبكة أهداف أكثر تعقيدا من الطلاب ذوى التحصيل الأقل، و الذى يمدهم بدافعية أكثر لأن يتمكنوا من المعلومات وأن يؤدوا جيدا.

العينة: ختيرت مجموعة من الطلاب بناء على مستوياتٍ تحصيلهم وعلى درجاتهم فى بناء الاسكيميا الذاتية فى مسح Self-Schema Construct العدد (٨)، (٤) مرتفعي التحصيل.

دراسة Gales, Mary Jane&Yan, Wenfan (2001)

و تختبر هذه الدراسة العلاقة بين معتقدات المعلمين و ممارساتهم التدريسية و التحصيل فى الرياضات لطلابهم. جمعت البيانات من الدراسة الدولية الشاملة للرياضات و العلوم (TIMSS) و استخدمت لاختبار ما إذا كان المعلمون السلوكيون و البنائيون لديهم معتقدات مختلفة بخصوص تعلم الطلاب، وما إذا كان المعلمون السلوكيون و البنائيون يستخدمون ممارسات تدريسية مختلفة فى الفصل. وهل توجد فروق فى تعلم الطلاب تستند إلى معتقدات وممارسات معلميهم التدريسية. اكمل ٥٢٧ معلم رياضيات إستبيانات ترتبط بمعتقدات وممارسات معلمى الرياضيات يمثلون ١٠,٩٧٠ طالب. وأكدت

النتائج وجود معتقدات خاصة للمعلم تشير الى المدخل السلوكي، ومعتقدات خاصة أخرى ارتبطت بالمدخل البنائي.

أجرى تليل الانحدار الخطى الهيراركى على معتقدات المعلمين و ممارساتهم مستخدما درجات الطلاب فى الرياضيات باعتبارها متغير تابع.وكان نمط المجتمع الذى يعيش فيه الطالب له تأثير على تحصيله لكن تأثير المجتمع على تحصيل الطالب يختفى بمجرد الأخذ فى الإعتبار معتقدات المعلم السلوكى. كما وجدت علاقة سلبية دالة بين معتقدات المعلم البنائى الذى يُدَرّس الرياضيات لتمثل مواقف العالم الحقيقى وتحصيل الطلاب.

دراسة Liliana, Michelle (2003)

وعنوانها "اختيار توجهات الهدف و بروفيل المعتقدات الأبستمولوجية لدى المراهقين من وجهة نظر التحليل المتجمع و تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

١) ما هو شكل البروفيل الخاص بتوجهات الهدف لدى الطلاب المراهقين و كيف يتميز فى علاقتة بكل من المعتقدات الأبستمولوجية، و فاعلية الذات، أو الاهتمام، و الأداء الأكاديمى؟

٢) هل تتميز بروفيلات المعتقد الأبستمولوجى للطلاب المراهقين.

واشترك فى الدراسة:-(٣٧٤)طالب منهم (٢٤٩)من طلاب الصف الثامن (١٢٩ بنات، ١٢٠ أولاد) وكان متوسط عمر هؤلاء الطلاب من ١٣-١٦ سنة بمتوسط

قدره ١٤ سنة. و بالنسبة للعرقية Ethnic، كان ٧٩%أفريقان-أمريكان، ١٠% مسيحيين، ٨% خليط، ١% من الأسيويين، ١% من البحرية الأمريكية، ١% أسبان.

دراسة (2003) Nietfeld & Enders

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين المعتقدات المهمة الفعالة لمجموعة من الطلاب المتعلمين فى أحد المعاهد على وجه الخصوص، وتركز الدراسة على توجهات الهدف، و فعالية الذات، والأمل، والمعتقدات حول التعلم.

ويميل الطلاب المتعلمون ذوو المستويات المرتفعة من الأمل الى حمل مستويات عالية من فاعلية الذات فى التدريس و يحققون توجه إتقان التعلم. ومن المدهش أنه لا توجد علاقة بين اتباع توجه الهدف للتمكن من فاعلية التدريس الخاصة أو فاعلية التدريس العامة.وكانت المستويات المرتفعة من الأمل تؤدى أيضاً إلى معتقد كلية السلطة، و أخيرا كانت الأربعة بناءات للمعتقدات مستقلة عن القدرة العامة. و تركز الدراسة على التساؤلات البحثية التالية:

- هل توجد علاقة بين بناءات المعتقدات لتوجهات الهدف، و فاعلية الذات، و الأمل و المعتقدات الخاصة بالمعرفة ؟
- هل توجد فروق دالة فى توجهات الهدف، و فاعلية الذات أو المعتقدات الخاصة بالمعرفة بين الأفراد الذين يحصلون درجات مرتفعة و أخرى منخفضة فى المشاعر؟
- هل يرتبط توجه الهدف للتمكن بفاعلية التدريس الشخصية ؟
- هل بناءات المعتقدات فى هذه الدراسة، و توجهات الهدف، و فاعلية الذات، و الأمل حول المعرفة مستقلة عن القدرة العامة؟

اشترك فى الدراسة (٦١) طالباً لم يتخرج بعد، متوسط عمرهم ٢٥,٤ سنه، (٥٨) من الأفراد كانوا إناثا و٣ من الذكور.

وكانت الأدوات المستخدمة أربعة أحدهم يقيس القدرة العامة، و تدخلات لقياس فاعلية الذات فى التدريس و المعتقدات حول المعرفة، و توجه الهدف و الأمل و كلٌ منها قد وُصف.

دراسة (Christopher , 2004)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من كيفية ارتباط المكونات المختلفة لنظرية الهدف مع بعضها البعض وبكل من دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وتحصيلهم فى الرياضيات. لقد أكمل (٥٢٥) طالب من المدارس العالية مسح تقريرا ذاتي يقيس مكونات هدف الفصل، وتوجهات الشخصى وتجميع لعدد من المتغيرات تشمل المثابرة، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والماوراء معرفية ودرجة الرياضيات. أظهرت النتائج أن تركيب وتوجه التمكن يرتبط بالنتائج المتوائمة adaptive outcomes فى كل المجالات، وبالنسبة لتوجهات الهدف الخاص بالأداء / إقدام، والأداء / تجنب كان اقل اتساقا عبر هذه النواتج. وقد ناقشت الدراسة تطبيقات لنظرية هدف من البحوث المستقبلية.

دراسة Deemer (2004)

وعنوانها توجه هدف الفصل فى فصول المدارس العالية: وأظهرت الرابطة بين معتقدات المعلم وبيئات الفصل، وحاولت الدراسة أن تتحقق من كيف أن معتقدات المعلمين بخصوص التدريس والتعلم تؤثر على ممارساتهم التدريسية وكانت أهداف الطلاب فى الفصل شيئاً مهما لفهم كيف نخلق بيئات تعلم تركز على الإتقان والفهم.

ومعظم الدراسات السابقة فى هذه المنطقة قد تحققت من هذه العلاقـــات لـــدى المعلمـــين، والفصول والطلاب فى مستويات كل من الابتدائي والمتوسط أو الجامعي. وباستخدام هذه البحوث كمرشد، فإن التحقيق الحالى يختبر العلاقات بين معتقدات المعلمين، والممارسات التدريسية و توجهات الهدف الفصلى فى فصول العلوم فى المدارس العالية. قد اســـتخدمت تكنيكات تحليل المسار لتحليل الاستجابات وأظهرت أن فاعلية التدريس الشخصية وإدراك المعلمين لدعم الثقافة المدرسية قد ارتبطت باستخدام المعلمين لممارسات تدريسية تركـــز على الإتقان والفهم، كما ارتبطت دعم المعلمين للثقافة المدرسية أيضا باستخدام المعلمـــين لممارسات تدريسية تركز على التنافس وعلى إدراكات الطلاب لتوجـــه هـــدف الـــتمكن للفصل. إن استخدام ممارسات تركز على إظهار القدرة ارتبط بإدراكات الثقافة المدرســـية التنافسية.

دراسة (2005)Loorraine Smith & Kennelh E.Sinclair

وعنوانها الدليل الأمبريقى للهدف المتعدد: الاعتبارات المستندة إلـــى الجـــنس و طلاب المدارس العالية الراشـــدين. Empirical Evidence for Multiple Goals A Gender-Based, Senior High School Student Perspective

تختبر هذه الدراسة الاستكشافية exploratory مدى نمـــاذج دافعيـــة التحصـــيل بالاعتماد على الجنس لدى مجموعة من طلاب السنة النهائيـــة فـــي المـــدارس العاليـــة بأستراليا.و قورن كل من الهدف المفرد والمزدوج والمتعدد، متمكنا من تطبيقهم النســـبى لكل من هذه الأهداف على هذه النماذج، وذلك فى ضوء علاقـــاتهم مـــع فاعليـــة الـــذات الأكاديمية academic self-efficacy، و التنظيم الذاتى و الاستجابات الفعالـــة. وأكمـــل

الطلاب مسحاً من نوع التقرير الذاتى لقياس أهداف التحصيل، التنظيم الذاتى الأكـــاديمى، فاعلية الذات الأكاديمية و الأمور العاطفية.وتم استخدام تحليل التباين، و التحليل المتجمـــع cluster analysis و المقارانات البعدية لاختبار الفروق بين المجموعات كما صـــدرت الفروق فى الجنس بين نماذج الأهداف الدافعية، و بخاصة المتعلق بهدف الأداء- اقتراح. Performance-approach goal و قد عكس توجه هدف المهمة/الأداء-إقـــدام زيـــادة معظم النماذج الإنتاجية لدافعية التحصيل، وهذا كان أهم من التجمع المفرد لهدف المهمة-التمكن. و قد أظهر توجه الهدف الأداء تجنب تأثير سلبئ قوى، بإهمال اتحاده مع أهـــداف المهمة أو أهداف الأداء-إقدام. و قد حمل هذا النظر الى توجه الهدف للتمكن المفرد علـــى أن معظم المداخل الإنتاجية لم يدعم.

دراسة (Shen 2005)

تختبر الدراسة الحالية تأثير تجميع أهداف التحصيل المختلفة لدى طلاب الصـــف السادس التايوانيين و استخدامهم وأدائهم داخل الفصول. وأجريت الدراسة على ٢٤٢ تلميذ وعن طريق إكمالهم لمسح من نوع التقارير الذاتية لقياس توجهات هدف التحصيل لـــديهم وكذلك عدد من المتغيرات منها الدافعية الداخلية، وإعاقة الذات، واستخدام الإســـتراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية، كذلك درجات تحصيل الطلاب فى امتحـــان نهايـــة الفصـــل الدراسى. وقد افترضت النتائج أن أهداف التمكن ترتبط إيجابيـــا مـــع دافعيـــة التلاميـــذ ومشاكلهم المعرفية ودرجاتهم المدرسية بغض النظر عن مستوى توجه الهدف لـــلأداء -إقدام. كما أكدت النتائج التفرقة النظرية داخل أهداف الأداء والمفترضـــة حـــديثا بتطـــور تجنب ربما تؤدى الى تتابعات مختلفة للدافعية.

دراسة Linnenbrink, & Fredricks, (2006)

وعنوانها مشكلة أهداف الأداء-إقدام: واستخدامت فيها سياقات الهدف المتعدد لتعزيز دافعية الطلاب وتعلمهم. وتختبر الدراسة تأثيرات شروط الهدف للفصل بتصميم شبه تجريبى quasi-experimental(التمكن، الأداء-إقدام، اتحاد مدخل التمكن/الأداء) مع توجهات الهدف الشخصى على الدافعية، و المشاعر، و طلب المساعدة، و المشاركة المعرفية والتحصيل لعدد (٢٣٧) تلميذ ابتدائى (١٠٧ من الصف الخامس)، (١٣٠ من الصف السادس) من ١٠ فصول من ثلاث مدارس، (١٢٢) ذكور، (١١٥) إناث. أعطى ٥ معلمون إستبيانا يقيس استخدامهم لتكنيكات التمكن أو الأداء-إقدام.وهذه الاستبيانات مأخوذة من (Gheen, Hruda, Middleton & Midgley,2000) PALS بقياس التمكن يقيس استخدام استراتيجيات التدريس التى تشجع الطلاب على تنمية قدراتهم. (مثل: أخذ فى اعتباره إلى أى مدى يتحسن الطلاب عندما أعطي لهم تقرير يوضح درجاتهم). أما مقياس مدخل ا"الأداء-إقدام فيقيس ما إذا كان المعلم يشجع إظهار القدرة demonstration of competence عند الطلاب،مثل: "إبراز الطلاب ذوى التحصيل المرتفع كمثال"وباستخدام الاستجابات على هذا النحو كمرشد، قسمت الفصول العشرة لشرح هدف واحد (تمكن، أداء-إقدام، اتحاد تمكن / أداء-إقدام)كما أكمل الطلاب اختباراً قبلياً في الحساب، و٣ مجموعات تدريب ومقاييس تقرير ذاتى تقيس الدافعية، المشاعر الإنسانية، البحث عن المساعدة، المشاركة المعرفية،وكانت كل المقاييس كانت من نوع ليكارت الخماسى و استخدم التحليل العاملى الإستكشافى. وجود فروق فى ال-١٢ متغيراً طبقا للجنس و التوجه. لا توجد فروق فى المتغيرات التابعة ترجع إلى العقيدة.

- الوقت × شروط الهدف غير دال

- الوقت × شروط الهدف والتفاعل على التحصيل دال

لا يوجد تفاعل دال بين الأهداف الشخصية أو من الأهداف الشخصية وشروط الهدف أو الوقت.

لكن هناك تأثيرات رئيسية دالة لأهداف التمكن فى كل التحليلات الخاصة بالقياس التتبعى. وهناك تأثيرات رئيسية لأهداف الأداء-إقدام على المشاعر الإنسانية، و التحصيل و لكن لا توجد على الدافعية، وطلب المساعدة أو المشاركة المعرفية.

وقد أصبحت الآن إعتبارات الأهداف المتعددة قضية مهمة مع نظرية هدف التحصيل Durik, Linnenbrink, , Barron,, Tauer,& Harackiewicz.(2006) وفى قلب هذه القضية فكرة أن الموافقة على أن أهداف الأداء-إقدام مفيدة، و بخاصة عندما توافق أيضًا على أهداف التمكن (Linnenbrink & Pintrich, 2002)

وعلى العموم، فلا يوافق كل الباحثين على هذا الاعتبار والذي أوجد بعض الشك فى كيفية إرتباط أهداف الأداء- إقدام بتنوع التعلم و الإرتباط بالناتج.

دراسة (2006) Johnson, & Janice.

وعنوانها: تطبيق أحد معتقدات معلمى العلوم على ممارساته التدريسية، وتوضح الدراسة أن البحوث التى أجريت على المعلمين تنظر اليهم على أنهم عوامل تغييرحاسمة تقود حركة إصلاح التعليم وتعتبر خصائص المعلم ومعتقداته حول عملية التعلم / التدريس هى موجهات لهذا التغيير.

والبحث الحالى يحاول فهم الطرق التى تؤثر بها معتقدات معلم العلوم وتوقعاته عن طلابه فى ممارساته التربوية، وما هى المعتقدات التى يحملها بخصوص قدرات طلابه التحصيلية فى العلوم؟ وتوقعاته التى يحملها فيما يختص بمستقبلهم الأكاديمى، العوامل التى تجعل المعلم يحقق أفضل تدريس فى فصله. و انتظم ٥٩٣ طالب فى هذه الدراسة، مقسمين إلى ٣٩١ latino، ١٦٠ (٢٧%) قوقازيا، Caucasian٤٢(٧%) أمريكان أفارقة African-Americanومعلم علوم واحد يقوم بالتدريب فى المدارس المتوسطة أخذ العينة يحمل درجة البكالوريا ولديه تقريبا ١٣ سنة خبرة يتعامل مع ١٨٠ طالب فى العام.

دراسة Roebken (2007)

وعنوانها الأهداف المتعددة، الرضا و التحصيل لدى طلاب الجامعة *Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education*

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين توجه الهدف والرضا الطلابى والمشاركة الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

والعديد من الدراسات قد أظهرت أن نوع توجه الهدف يحدد ردود الأفعال السلوكية و المعرفية للطلاب مثلما هو الحال فى أدائهم التربوى.

وتم أخذ البيانات من ٢٣٠٩ طالب جامعي من مسح جامعة كاليفورنيا (UCES)،و قد حللت هذه الدراسة العلاقة بين الأنواع المختلفة من توجهات الهدف والسلوك الطلابي و النتائج الأكاديمية. كما أجابت الدراسة عن ثلاثة أسئلة هي:

الأول: أنها تكشف كيف يمكن أن يصنف الطلاب طبقا لتوجهات الهدف لديهم.

الثاني: تختبر كيف أن أهداف التحصيل المتعددة ترتبط بالاختلاف في الخصائص الاجتماعية–الديموجرافية. Socio-demographic

ثالثا: التأثير النسبي لتوجه الهدف.

منسوبة إلى الرضا Satisfaction، والتحصيل والمشاركة الأكاديمية academic engagement بين الطلاب الذين لم يتخرجوا.

وقد دعمت النتائج فكرة أن الطلاب الذين يعتنقون pursuing كلا من أهداف التمكن والأداء يكونون أكثر رضا فيما يختص بخبراتهم الأكاديمية،و يظهرون درجات مرتفعة في المشاركة الأكاديمية، ويحصلون درجات أفضل من الطلاب الذين يعتنقون توجه التمكن بمفرده أو توجه الأداء/ تجنب العمل.

فروض البحث

- الفرض الأول: وينص على أنه "يمكن تحديد أهم ملامح البروفيل النفسي للمعلم البنائي من خلال خصائصه النفسية"
- الفرض الثاني: وينص على أنه " يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي"

- الفرض الثالث: وينص على أنه " يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي"
- الفرض الرابع: وينص على أنه " يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي كما يحدده نموذج تحليل المسارات

العينة

تكونت عينة البحث الحالي من (١٩١) طالب معلم بالديلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية بدمنهور

الأدوات

مقياس توجهات الهدف المتعدد: Multi Goals Orientation Scale(GOALS-S):

وهو يقع ضمن بطارية اختبارات توجهات الهدف وإستراتيجيات التعلم Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S) من إعداد (Dowson ; McInerney ,2004). حيث تم اقتباس المقاييس الخاصة بتوجهات الهدف المتعدد كما تحددها المقاييس الفرعية التالية:

- **أولاً: مقياس الأهداف الأكاديمية (D)**
  - مقياس أهداف التمكن (١-٤-٥-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢١-٢٣)
  - مقياس أهداف الأداء (٢-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦)

- مقياس أهداف تجنب العمل (٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠)

- **ثانياً: مقياس الأهداف الاجتماعية (C)**
  - الانتماء للمجتمع (٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٢٩-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠)
  - الاستحسان الاجتماعي (٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٣٠-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩)
  - المسئولية الاجتماعية (١-٣-٦-٨-١٦-٢٧-٣١-٣٣-٣٦-٤١)
  - الحالة الاجتماعية (١١-١٣-١٨-٢١-٢٣-٢٦-٢٨-٣٢-٣٧-٤٢)
  - التعلق الاجتماعي (٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٣٨-٤٣-٤٦-٤٧-٤٨)

ثبات المقيـــاس: تراوحت قيمة معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٧٠ - ٠,٩٢) وذلك لجميع المقاييس الفرعية.

- **صدق المقياس:** تم التحقق عاملياً من صدق المقياس حيث أثبتت طريقة التحليـــل العاملي التوكيدي استقلالية العوامل التي يقيسها وكانت جميع درجات التشبع على العوامل أكبر من ٠,٤٠ وهو ما يعطي مؤشر جيد لصدق البطارية في قياس الأبعاد المتوخاه منها

مقياس بروفيل المعلم البنائي:

Constructivism Teacher Profile Scale

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صــياغة وتحديد عباراته ومنهـــا: Brooks and Brooks (1993)، Hanley (1994)، Lord, (1994) ويتكون المقياس من (٢٨) عبارة تمثل الصفات الشخصية للمعلم البنائي أمام كل

عبارة تقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق الصفة تماماً، بينما يشير الرقم (٦) إلى انطباق الصفة تماماً، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية والتى توضح انطباق أو عدم انطباق العبارات على حالة المستجيب على المقياس، مع ملاحظة أن الرقم الذى تضعه يشير إلى وصفك لنفسك بدرجة دقيقة كمعلم، مع ملاحظة أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للاستجابة على عبارات هذا المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين أولهما طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية بدمنهور، وذلك بفاصل زمنى أسبوعين وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٦)، وثانيهما طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨١) وهي تمثل قيم مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم حذف عبارتين (قلت نسبة الاتفاق حولهما عن ٧٠%) وتعديل أربع عبارات أخرى (تراوحت نسبة الاتفاق حولها من (٧٠- أقل من ٨٠%)، وبناء عليه فقد وصل المقياس في

صورته النهائية إلى (٢٨) عبارة حيث جاءت نسب الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل أهم الخصائص التي تميز البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتي جاءت عملية اشتقاقها من المصادر المشار إليها آنفاً، ويعد هذا مؤشراً لصدق المقياس

مقياس ممارسات المعلم البنائي التدريسية

Constructivism Teacher **Practices Scale**

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صياغة وتحديد عباراته ومنها: Brooks and Brooks (1993)، Hanley (1994)، Lord, (1994)، (كمال زيتون، ٢٠٠٠، حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٤) ويتكون المقياس من (٢١) عبارة تقيس ما يفعله المعلم أثناء مواقف التدريس، وضعت أمام كل عبارة تقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى المعارضة التامة، بينما يشير الرقم (٦) إلى الموافقة التامة على ما جاء في العبارة أو انطباق الصفة تماماً، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية إلى درجة الاتفاق أو المعارضة لما جاء بالعبارة، مع ملاحظة أن الرقم الذى تضعه يشير إلى ممارساتك التدريسية بدرجة دقيقة كمعلم، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للاستجابة على عبارات هذا المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية

بدمنهور، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ، (٠,٧٩١) وهي تمثل قيمة مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية علي عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم تعديل عدد من العبارات، وبناء عليه فقد تم الاستبقاء على جميع عبارات المقياس في صورته النهائية (٢١) عبارة حيث جاءات نسب الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل أهم الممارسات التدريسية للمعلم البنائي والتي جاءت عملية اشتقاقها من المصادر المشار إليها آنفاً، ويعد هذا مؤشراً لصدق المقياس

معتقدات معلم الرياضيات والعلوم حول المادة

Teacher Beliefs about Math and Science Scale

تم إعداد هذا المقياس بالرجوع إلى العديد من المصادر التي ساعدت في صياغة وتحديد عباراته ومنها: Driver,Asoko, Motimer, Scott , (1994) ويتكون المقياس من (١٨) عبارة تقيس معتقدات المعلم الشخصية حول مادة العلوم والرياضيات التي يقوم بتدريسها أو أثناء قيامه بمهمة اكاديمية، يسع عبارات منها تقيس معتقدات معلم الرياضيات، وتسع عبارات أخرى تقيس معتقدات معلم العلوم وذلك بخصوص تصور المعلم عن عملية التعلم، وطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها وكيفية التعامل مع الطلاب،

وتهيئة مواقف التعلم بغية مشاركة المتعلم في اهتماماته، ومعتقداته بخصوص التكليفات والواجبات الفصلية والمنزلية، وطريقة التعامل مع المادة كأجزاء أو كليات.

تم وضع تدريج أمام كل عبارة لتقدير للدرجات يتراوح في المدى من (١) إلى (٦)، حيث يشير الرقم (١) إلى عدم الموافقة التامة، بينما يشير الرقم (٦) إلى الموافقة التامة، أما الأرقام من (٢) إلى (٥) فتشير إلى الدرجات البينية بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة على عبارات المقياس، مع ملاحظة أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة للأستجابة على عبارات هذا المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (٧٩) طالباً معلماً بالديلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية بدمنهور، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ، (٠,٧٦٢) وهي تمثل قيمة مقبولة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس، وبعد أخذ آراء المحكمين تم تعديل عدد من العبارات، وبناء عليه فقد تم الاستبقاء على جميع عبارات المقياس في صورته النهائية (١٨) عبارة حيث جاءت نسب الاتفاق حولها (أكثر من ٨٠%) تمثل معتقدات معلم

الرياضيات والعلوم حول المادة، والتي جاءت عملية اشتقاقها من المصادر المشار إليها آنفاً، ويعد هذا مؤشراً لصدق المقياس.

نتائج البحث

- **النتائج المتعلقة بفرض الأول و الخاص بالبروفيل النفسي للمعلم البنائي**

من أجل تحديد البروفيل النفسي للمعلم البنائي تم حساب المتوسط والإنحراف المعيارى للخصائص النفسية للمعلم البنائى كما تم ترتيب هذه الصفات بناء على متوسطاتها.

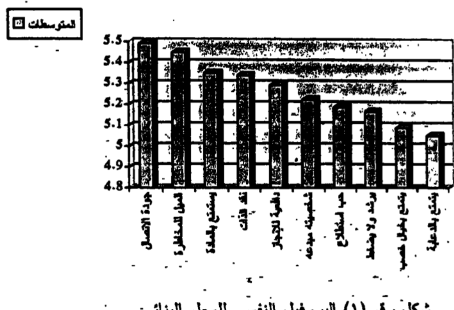
جدول رقم (١) يوضح البروفيل النفسي للمعلم البنائي في ضوء ترتيب متوسطات الخصائص النفسية للمعلم البنائي

الخصائص النفسية للمعلم البنائي	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة الاتصال	5.4921	.82634
الميل للمخاطرة	5.4503	.57710
درجة الاستمتاع بالمادة	5.3508	1.02981
القدرة على نقد الذات	5.3403	.95938
مستوى دافعية للإنجاز	5.2932	.79333
أبعاد شخصيته المبدعة	5.2251	.95510
درجة حب استطلاع	5.1885	.96030
الإرشاد لا الضغط	5.1675	.88448
يتمتع بخيال خصب	5.0890	1.01951

الخصائص النفسية للمعلم البنائي	المتوسط	الانحراف المعياري
موهبة روح الدعابة	5.0524	1.03993
الاطلاع على الجديد	5.0366	.99669
المثالية	5.0052	.99735
محل للثقة	4.9476	1.03993
يقبل أخطاء الآخرين	4.8743	.85528
الذكاء	4.8220	1.43993
المثابرة	4.7592	1.07831
حاضر البديهة	4.6859	1.01347
ثقة عالية بالذات	4.6702	1.25283
التمتع بالذكاء الاجتماعي	4.6597	1.49187
الأبعاد القيادية فى شخصيته	4.6335	1.07690
مبادر	4.6283	1.51589
الشعور بالمسؤولية	4.5236	1.08007
ملتزم بالتفوق	4.4974	.85762
التمتع بالصحة الجيدة والمظهر الانق	4.4869	1.30529
تجنب الشك والهواجس	4.2827	1.23700
حاضر البديهة	4.2042	1.55095
اهتماماته متنوعة	4.1021	1.31520
متحمس	3.9110	1.66621
ثقة عالية بالآخرين	3.6387	1.11467

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بروز عشر صفات أساسية تأتي في مقدمة الصفات التي تميز البروفيل النفسي للمعلم البنائي والتي كانت متوسطاتها أعلى من (٥,٠٥٢٤) وبنسبة تزيد عن (٨٤,١٣%)[1] والتي تمثل خصائص البروفيل النفسي للمعلم البنائي كما يوضحها الشكل التالي:-



شكل رقم (١) البروفيل النفسي للمعلم البنائي

ويتضح من الشكل والجدول السابقين أن الخصائص النفسية المستنتجة قد شملت: جودة الاتصال، الميل للمخاطرة، الإستمتاع بالمادة، نقد الذات، دافعية للإنجاز، شخصيته مبدعه، حب استطلاع، يرشد ولا يضغط، يتمتع بخيال خصب، يتمتع بالدعابة، والتي

[1] تم الاعتماد في اختيار درجة القطع للخصائص المميزة للبروفيل النفسي للمعلم البنائي على درجة القطع الخاصة بالمنحنى الاعتدالي والتي تمثل (م + ع) والتي تقابل النسبة (٨٤,١٣%).

تتمشى مع طبيعة الأدوار الجديدة التي يلعبها المعلم الميسر ذو التوجه البنائي والتي تختلف بالطبع عن دور المعلم كمحاضر،.وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما ذهبت إليه البحوث المتعلقة بسمات المعلم الفعال، وكذلك مع الخصائص التي يفضلها الطلاب في المعلمين الذين يدرسون لهم على اعتبار أنها تمثل خصائص ما ينبغي أن يكون عليه المعلمون ذوو الفاعلية، كما أثبتت تلك البحوث أن هذه السمات ذات علاقة بزيادة التحصيل لدى الطلاب (Wayne، Youngs,2003).

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف الهدف الأكاديمي والاجتماعي ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي"

جدول (٢) يوضح نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي ١

النموذج ١	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الإنحدار	٢٢٨٢٣,٥٤٥	٦	٣٨٠٣,٩٢٤	١٩٣,١٨٢	٠,٠١
البواقي	٣٦٢٣,١١٤	١٨٤	١٩,٦٩١		
الكلي	٢٦٤٤٦,٦٦٠	١٩٠			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي حيث بلغت

قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.929)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.864)، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.859)، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (85.9%) من التباين الكلي للممارسات التدريسية للمعلم البنائي، أما النسبة المتبقية وقدرها (١٤,١%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث .

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات توجه الهدف الأكاديمي والاجتماعي والمعتقدات حول المادة والبروفيل النفسي للمعلم البنائي في ممارساته التدريسية:

جدول (٣) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١٨,٨٠٢	٦,١٤٤		٣,٠٦٠	٠,٠١
توجه هدف المسئولية الاجتماعية	٠,٩٦٢	٠,١٢٧	٠,٢٩٨	٧,٦٠٧	٠,٠١
المعتقدات حول المادة	٢,٨٥٨	٠,١٤٦	١,٤٩٥	١٩,٥١٣	٠,٠١
البروفيل النفسي	٢,٨٥٣	٠,٢١٢	٠,٩٢٠	١٣,٤٨١	٠,٠١
توجه هدف الوضع الاجتماعي	٠,٥٦٧	٠,٠٥٤	٠,٤٨٧	١٠,٤٠٨	٠,٠١
توجه هدف الانتماء الاجتماعي	١,٠٤٣	٠,١٠٢	٠,٤٦٥	١٠,١٨٣	٠,٠١
توجه الهدف للتمكن	٠,١٦٦	٠,٠٧٠	٠,٠٨٣	٢,٣٨٣	٠,٠٥

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الممارسات التدريسية للمعلم البنائي = ٠,٢٩٨ توجه هدف المسئولية الاجتماعية + ١,٤٩٥ المعتقدات حول المادة + ٠,٩٢٠ البروفيل النفسي للمعلم البنائي + ٠,٤٨٧ توجه هدف الوضع الاجتماعي للمعلم + ٠,٤٦٥ توجه هدف الانتماء الاجتماعي + ٠,٠٨٣ توجه هدف التمكن.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: توجه هدف المسئولية الاجتماعية، والمعتقدات حول المادة، والبروفيل النفسي للمعلم البنائي، وتوجه هدف الوضع الاجتماعي للمعلم، وتوجه هدف الانتماء الاجتماعي، وتوجه هدف التمكن في التنبؤ الممارسات التدريسية للمعلم البنائي.

ورغم وجود قدرة تنبؤية لتوجهات الهدف الأكاديمي والاجتماعي والمعتقدات حول المادة والبروفيل النفسي بالممارسات التدريسية للمعلم فمن الوجاهه بمكان طرح سؤال مفاداة هل ينبغي أن نفهم توجهات الأهداف المتعددة للطلاب على أنهم يحملون ثلاثة أو أربعة أهداف تعلم منفصلة ؟ أم أن هذه الأهداف يمكن تصورها كارتباطات أو متصلة بطريقة ما بحيث تظهر إمكانية عمل الفرد تحت تأثير شبكة من الأهدف في ذات الوقت تفضي إلى اتحاد اعتبارات هذه الشبكة فيما يسمى بالأهداف المتعددة (Ng, 1999) وهذا ما يسعى الفرض الثالث إلى التحقق منه.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث**

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بتوجه بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي من خلال توجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي "

جدول (٤) يوضح نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٢٢٨١٠,١٦٧	٦	٣٨٠١,٦٩٥	١٩٢,٣٥٩	٠,٠١
البواقـــي	٣٦٣٦,٤٩٢	١٨٤	١٩,٧٦٤		
الكلـــــي	٢٦٤٤٦,٦٦٠	١٩٠			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التبـــاين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي حيـــث بلغـــت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.929)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.862)، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.858)، مما يؤكد على قدرة متغيـــرات النمـــوذج على تفسير ما يوازي (85.8%) من التباين الكلي للممارسات التدريسية للمعلم البنائي، أما النسبة المتبقية وقدرها (١٤,٢%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عـــن نطاق البحث.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات توجه الهدف المتعـــدد (شـــبكة الهدف) والمعتقدات حول المادة والبروفيل النفسي للمعلم البنائي في ممارساته التدريسية

جدول (٥) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالممارسات التدريسية للمعلم البنائي

منغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١٩,٨١١	٦,٢٥٨		٣,١٦٦	٠,٠١
المعتقدات حول المادة	٢,٨٩١	٠,١٥٠	١,٥١٢	١٩,٣٣٢	٠,٠١
البروفيل النفسي	٢,٩٢٦	٠,٢١٣	٠,٩٤٣	١٣,٧٦٥	٠,٠١
توجه تمكن / أداء	٠,٠٨٤	٠,٠٣٨	٠,٠٦٨	٢,٢٣٢	٠,٠٥
توجه انتماء/ مسئولية	١,٢٣٧	٠,٠٥٥	٠,٨٠٣	٢٢,٦٣٤	٠,٠١
توجه المسئولية / الوضع الإجتماعي	٠,٢٥٤	٠,١١٧	٠,٢٢٤	٢,١٦٦	٠,٠٥
توجيه الانتماء / الوضع الاجتماعي	٠,٢٤٨	٠,٠٨٨	٠,٢٦٨	٢,٨٢٨	٠,٠١

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الممارسات التدريسية للمعلم البنائي =١,٥١٢ المعتقدات حول المادة + ٠,٩٤٣ البروفيل النفسي للمعلم البنائي + ٠,٠٦٨ توجه تمكن / أداء + ٠,٨٠٣ توجه انتماء/ مسئولية اجتماعية + ٠,٢٢٤ توجه مسئولية / وضع اجتماعي + ٠,٢٦٨ توجه الانتماء / الوضع الاجتماعي.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: المعتقدات حول المادة، والبروفيل النفسي للمعلم البنائي، وتوجه توجه تمكن / أداء، وتوجه انتماء/ مسئولية اجتماعية، وتوجه مسئولية / وضع اجتماعي، وتوجه الانتماء / الوضع الاجتماعي في التنبؤ الممارسات التدريسية للمعلم البنائي.

وتظهر النتائج السابقة والخاصة بالفرضين الثاني والثالث أن الأفراد يمكنهم تبني أو إظهار العمل تحت تأثير شبكة من الأهداف حيث يحملون أكثر من هدف سواء أكاديمي أو اجتماعي في سياقات مواقف التعلم والتدريس، وإن اعتناق الطلاب هذه الأهداف يمكنهم من أن يكونوا أكثر رضا عن خبراتهم الأكاديمية ويُظهرون درجة مرتفعة من المشاركة الأكاديمية عن الطلاب الذين يتبنون توجه التمكن فقط أو الأداء فقط أو الأهداف الأكاديمية فقط (تمكن وأداء).كما تعكس المعادلة التنبؤية أن الخصائص الشخصية للمعلم لها دور في التأثير على الممارسات التدريسية، وكذا معتقداته بخصوص المادة التي يقوم بتدريسها من حيث طبيعتها وتطبيقاتها في العالم الحقيقي بما يؤثر بشكل مباشر في صياغة ممارساته التدريسية حيث يسلك المعلم وفق ما يعتقد.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع**

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي كما يحدده نموذج تحليل المسارا ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المســارات باســتخدام حزمة البرامج الإحصائية Lisrel 8 من إعــداد Jorskog & Sorbom (1993) وقــد أظهرت نتائج التحليل النهائية النموذج التالي:-

شكل (٢) نموذج تحليل المسار لعلاقات التأثير والتأثر بين الممارسات التدريسية للمعلم البنائي وتوجه الهدف المتعدد (شبكة الهدف) ومعتقداته حول المادة وبروفيله النفسي.

ويتضح من شكل (٢) ما يأتى:

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المادة على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩٥)، كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٧٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للبروفيل النفسي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩٤) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٤٣٥) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه تمكن / أداء على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٨) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسئولية / الانتماء الاجتماعي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٨٠٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسئولية / الوضع الاجتماعي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٢) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (٠,٠٦٩) وذلك من خلال متغيرات أخرى.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه الانتماء / الوضع الاجتماعي على الممارسات التدريسية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١١٤-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه توجه المسئولية الاجتماعية / التمكن على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٦٥) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٧-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجة الاستحسان / التعلق الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٢) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١٣٨-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسئولية/الاستحسان الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٨) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه المسئولية / الانتماء الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٥٦) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٦٢-) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتوجه التعلق / الوضع الاجتماعي على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٣) كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٥٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المادة على البروفيل النفسي حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٩١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً البروفيل النفسي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٨١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,١٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للاستحسان / التعلق الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٠٤٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً المسئولية / الاستحسان الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٥٤) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٥٥) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً التعلق / الوضع الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٣) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٠١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجو- تأثير مباشر دال إحصائياً المسئولية / التعلق الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,١١٦) وذلك من خلال متغيرات أخرى

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً المسئولية الاجتماعية / الأداء على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣١) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,١٣٦) وذلك من خلال متغيرات أخرى
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً الاستحسان/الوضع الاجتماعي على المعتقدات حول المادة حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٩) كما يوجد تأثير سالب غير مباشر مقداره (-٠,٢٠٩) وذلك من خلال متغيرات أخرى

توصيات البحث:

تحمل نتائج هذا البحث عدة توصيات تربوية للممارسين في الميدان ومنها:

- الاهتمام بتوجه الهدف الاجتماعي جنباً إلى جنب مع توجه الهدف الأكاديمي كون المعلم يعمل تحت تأثير توجهات أهداف متعددة في السياق الموقفي للتعلم وأثناء ممارساته التدريسية للمادة،
- الاهتمام بضرورة العناية بمعتقدات المعلم كونها تؤسس فلسفة تربوية تعكس شكل ممارساته التدريسية.
- التركيز على المستوي المرتفع من الخصائص والمهارات الشخصية التي يعكسها البروفيل النفسي المستنتج للمعلم البنائي كمدخل لتطوير ممارساته التدريسية حيث أن التغيرات الحقيقية في سلوكه التدريسي سوف تأتي عندما يفكر المعلمون بطريقة مختلفة عما يفعلوه داخل الفصول ويمدون به الممارسات لتواجه التنويعات المختلفة من أنماط التفكير لدى طلابهم.

- يجب على المعلمين المبتدئين ومن في المهنة أن يعتبروا البروفيل النفسي للسمات جزء لا يتجزأ من رورتين التدريس اليومي، إن ذلك سيجعل خبرات المدرسة موجبة بالنسبة للطلاب، كما سيجعلهم طلاباً ناجحون.

بحوث مقترحة:

تحمل نتائج هذا البحث عدة تطبيقات للبحوث المستقبلية ومنها:

- نحتاج باستمرار إلى اكتشاف العلاقة بين المعتقدات والدافعية والممارسات التي توجه عمل المعلم وينعكس تأثيرها على تحصيل طلابه.
- يمكن أن تستفيد الأدبيات من التحليل المتجمع لتوجهات الأهداف وتكنيكات البروفيلات والتي يمكن أن تقدم إشارات وعلامات لكيف يمكن أن تتحد الأنواع المختلفة من المعتقدات والممارسات والدافعية وتتواجد معاً داخل بناء الفرد.
- اكتشاف العلاقة بين الخطوط المرتبطة من البحوث (الدافعية – المعتقدات – الممارسات) ربما تقدم للأدبيات التربوية والنفسية نظرة أكثر اكتمالاً ووضوحاً لعملية التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة بين مدخلي القياس باستخدام التقرير الذاتي وأسلوب المقابلات لقياس الأهداف المتعددة التي يحملها الطلاب من حيث قدرتهما على الكشف عن أوجه التزيف إلى الأحسن في الاستجابات (المرغوبية الاجتماعية)، ودرجة الأمانة والمصداقية في الاستجابة.

المراجــــــــع

١. حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٤): البنائية من منظور إبستمولوجي، القـاهرة، دار النهضة المصرية.

٢. عادل السعيد البنا، سعيد عبد الغني سرور (٢٠٠٦) التنبؤ بجودة الأداء البحثي فـي ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، *دراسـة منشورة بمجلة مستقبل التربية العربيـة، العـدد (٤٠)، ص صـ* ٣٧٩ - ٣٦٤.

٣. كمال زيتون (٢٠٠٠): تدريس العلوم من منظور "البنائيـة"، الإسـكندرية، المكتـب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

4. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. Journal of Educational Psychology, 80(3), 260-267.

5. Boekaerts,M., et. al. P. (2006): Goal Directed Behavior and Contextual Factors in The Classroom. An Innovative Approach to The Study of Multiple Goals. Educational Psychologist ,2006, Vol. 41, No. 1, Pages 33-51.

6. Bouffard,T., Vezeau,C. & Bordeleau,L. (1998): A devlopmental Study of The Relation Between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self – Regulated Learning. British Journal of Educaional Psychologay , 68,309-319.

7. Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 371-388.

8. Brdar,I.M., et. al. (2006): Goal Orientation , Coping With School Failure and School Achievement, European Journal of Psychology of Education, 21(1),35-70.

9. Brooks, J.G. and Brooks, M.G. (1993).: Assessment in a Constructivist Classroom Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

10. Brousseau, B. A, et. al. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. Journal of Teacher Education, 36(6), 33-39.

11. Brownlee, J. P. & Boulton L. G. (2001) Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. Teaching in Higher Education, 6(2), 247-268.

12. Christopher, A.Wolters (2004): Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. Journal of Educational Psychology, v96 n2 p236-250.

13. Covington, M.V.(2002): Patterns of Adaptive Learnig Study: Where do we go from here ? In C.Midgley(ED) , Goals . Goal Strutures ,. and Pattern of Adaptive Learnig . Mahwah , N.G.: Erlbaum.

14. Deemer, S.A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environment. Educational Research, 46(1), 73-90.

15. Dowson,M., MCInerney,D.M. (1997): The Development of The Goal Orientation and Learning Strategrts Survey (GOALS-S): Aquantitative Instrument DesiGned to

Measure Students' achievement goals and Learning Strategrts in Australian Educational Settings , Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association , Chicago, March,24-28 ,1997.

16. Dowson , M. & McInerney. D.M. (2004): The Development and Validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S): Educational and Psychological Measurement.2004; 64: 290-310

17. Durik, A. M., et. al. , J. M., and Harackiewicz, J. M. (2006). "Measuring situational interest: Testing multiple models." British Journal of Educational Psychology (2006). (Submitted) Chapters in Books

18. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 40, 1040–1048.

19. Dweck, C.S. & Leggett, Ellen (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation 'and Personality, Psychological Review, 95(2), pp. 256-273.

20. Dobbins, H.W.,& Bell & Kazlowski , S.W.J (2002): A comparison of the Button and Vande Walle Goal Orientation measuras. Paper presented at the 17th Annul Meeting of the Society of industtrial and orgnizational psychology

21. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169–189.

22. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218

23. Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance. achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70. 968-980.

24. Elliot, A. J. (1999). "Approach and avoidance motivation and achievement goals." Educational Psychologist, 34(3): 169-189.

25. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54(1), 5-12.

26. Gales, M. J.&,Wenfan , Y.(2001) Relationship Between Constructivist Teacher Beliefs and Instructional Practices to Students' Mathematical Achievement: Evidence from TIMMS. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association,Seatlle, April 10-14,2001.

27. Gheen, M., et. al. and Midgley, C. (2000) Using Goal Orientation Theory to Examine the Transition from Middle School Students. ERIC Document Reproduction Service No. ED380878, Fayette County, GA, Fayette County Public Schools.

28. Giota, Joamna , (2006) Why am I in School? Relationships between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and SelfEvaluation", "Scandinavian Journal of Educational Research , Volume 50, Number 4, ,441-461

29. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. , Pintrich,P.R., Elliot.A.J.& Thrash,T.M. (2002): Revision of Achievement Goal Theoey: Necessary and Illuminating , Journal of Educational Psychology ,94,638-645.

30. Harackiewicz, J.M., & Linnenbrink, E.A.(2005): "Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich." Educational Psychology 40 (2005): 75-84.

31. Hanley ,S(1994): Constructivist Teacher , (c) Copyright. Maryland Collaborative for Teacher Preparation

32. Johnson, M, J& Janice L. H. (2006). Impact of One Science Teacher's Beliefs on His Instructional Practice. Journal of Education and Human Development , 1(1) . 1-11,

33. Kaplan, A. & Maehr, M. (2001) Achievement Goals and Student Well-Being, Contemporary Educational Psychology, 24, pp. 220-259.

34. Linnenbrink, E. A., & Fredricks, J. A. , 2006 "Developmental perspectives on achievement motivation: Personal and contextual influences." Handbook of Motivation Science: The Social Psychological Perspective. Ed. J. Y. Shah & W. L. Gardner. New York: Guilford (in press)

35. Liliana M, Michelle R. (2003). Epistemological Beliefs, Motivation and Achievement as Reflections of Culture and Education in Italy Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in H. Fives- (Chair) ((2003)) Internationalizing the Study of Epistemology, Goal Orientations, and Self-Efficacy. Symposium, Chicago.

36. Lord, T.R. (1994). Using constructivism to enhance student learning in college biology. Journal of College Science Teaching, 23 (6), 346-348

37. Lorraine Smithl & Kenneth E. Sinclair (2005): Empirical Evidence For Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective , Australian Journal of Educational & Developmental Psychology Vol. 5, pp 55 - 70

38. Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P.R.. (2002)"Motivation as an enabler for academic success." School Psychology Review 31: 313-327.

39. Midgley, C. (2002) (Ed.) Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning. London: Lawrence Erlbaum.

40. Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.

41. Meece, J. L. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. Journal of Educational Psychology, 85(4). 582-590.

42. Meece, J.L., et. al. (2005): Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. Annaul Review of Psychology, vol.57:487-503.

43. Ng, C. (1997). Conceptualizing the effects of academic-social goals: Expanding a frontier of achievement goal theory. In M. Goos, K. Moni, & J. Knight (Eds.), Scholars in context: Prospects and transitions (pp. 141-146). Mt. Gravatt, Qld: Postpressed.

44. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Bulletin, 91, 328-346.

45. Nietfeld, J. L., & Enders, C. K. (2003). An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. Current Issues in Education, 6(5).[On-line]Available: http://cie.asu.edu/volume6/number5/index.html.

46. Orton, R.E. (1996): Teacher Beliefs and Student Learning . Philosophy of Education , *Curriculum Inquiry*, Vol. 26, No. 2 , pp. 133-146

47. Perkins, D. (1999). The many facets of constructivism. Educational Leadership, 57(3), 6-16.

48. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

49. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.); Advances in motivation and achievement (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich CT: JAI Press.

50. Roebken,H. (2007): multiple goals , satisfaction, and achievement Under Graduat Education: A Student Experience in The Research University (SERU) Project Research Paper Center for Studies in Hiher Education , University of California.

51. Schutz, P. A. (1991). Goals in self-directed behavior. Educational Psychologist, 26(1), 55-67.

52. Seijts,G.H. Latham,G.P., et. al. (2004): Goal setting and goal Orientation: an Integration of two Different yet Related Literatures, Academy of management Journal. Vol.,47,No.2, 227-239.

53. Shen Shu, Shih (2005): Taiwanese Sixth Graders' Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective. ERIC , EJ725173.

54. Ward,J.R.,Rogers,D.A.,Byrne,Z.S.(2004): State Versus Trait Goal Orientation: Is There Truly a Difference ? Paper to be presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology. Chicago, IL

55. Wayne a. j, & Youngs , p, (2003) Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review , Review of Educational Research,. 73, (1), 89-122.

56. Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. Journal of Early Adolescence, 13(1), 4-20.

57. Young, J.W.(2007): Identifying Academically At-Risk students Using The Multiple Goals Theory Measure of Academic Motivation , Unpublished Work by Educational Testing Service (ETS).

التنمية المهنية لمعلمى
التعليم الثانوى العام



د. صلاح الدين محمد حسينى *

مقدمة

يجتاز العالم الآن مرحلة انتقالية بالغة الأهمية، حيث تتصف بالتغيرات السياسية والاقتصادية والمعلوماتية، والتى لها انعكاساتها على جميع أنظمة الحياة فى الدول، فظهر على الساحة الدولية التكتلات الاقتصادية العملاقة؛ والتكنولوجيا الحديثة التى جعلت من العالم قرية صغيرة، ومن المعروف أن التعليم لا يحدث فى فراغ وإنما يتم فى مجتمع له ثقافة، وهذا المجتمع بثقافته وتاريخه ومكانته يشكل النظام التعليمى الذى يوجد منه ويحدده فنظام التعليم في رأى مجتمع يعكس الأوضاع والخصائص التى تميزه عن غيره من المجتمعات.

فأصبح التغيير وعدم الاستقرار من أهم سمات الألفية الثالثة، فالنظام العالمى الجديد يستوجب أن يتصف المعلمون بالدينامية وحتى يتم ذلك لابد من التخلص من بعض القوالب القديمة التى سادت لسنوات طويلة لتتناسب مع التغيرات المعاصرة، فلقد أصبحنا الآن أمام متغيرات هائلة لا ترتبط بالانتقال من قرن إلى قرن، والحقيقة أن ما نشهده ليس نهاية وبداية قرن أو ألفية فحسب وإنما هو خاتمة وافتتاحية عصر فى مسيرة التاريخ يحفظ للثروات البشرية مكانة متميزة لم تصلها من قبل(**محمد عبدالرحيم، ٢٠٠٤، ٥٢**).

---

* أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة بنها

وأصبح الصراع التقليدى بين الدول منافسة على الأفكار المبتكرة والأداء المبدع وصولا إلى التمييز بين البشر، ولن تصل الثروات البشرية إلى هذه المكانة إذا انفصلت رسالة التعليم عن التغيرات العالمية المتمثلة فى الانفجار المعرفى والمعلوماتى، حيث زاد حجم المعلومات المنتجة فى العقود الثلاثة الأخيرة عن كل المعلومات المتراكمة، وثورة الاتصالات التى حولت العالم إلى قرية صغيرة يربطها جهاز إليكترونى يصاب بالشلل كل من ينفصل عنه (**حسين كامل،٢٠٠٣، ٢٣**).

والمتتبع لاتجاهات الإصلاح التربوى فى العديد من بلدان العالم، يمكن أن يلمس بوضوح تلك النقلة النوعية التى تسعى الاتجاهات لإحداثها فى مفاهيم التربية وغاياتها عن هذه الاتجاهات التى تؤكد على أن التربية لم تعد هى عملية النقل الآلى لثقافات وممارسات الأباء الحياتية إلى جيل الأبناء، وإنما أصبحت عملية إعداد للأبناء يتم من خلالها تزويدهم بالقدر المناسب من الرؤى والأفكار وأنماط السلوك اللازمة للعيش فى مجتمع دائم التغير فى أنشطته وعلاقاته وسريع التأثر بما يجرى خارج حدوده، ولم يعد التعليم غاية فى حد ذاته بل صار وسيلة لاكتشاف العالم وبناء القدرة على فهم علاقاته والتعامل مع متغيراته من خلال مزيد من التعلم مدى الحياة (**علاء رمضان، ٢٠٠٣، ٢**).

ومن الطبيعى أن التغيرات المعاصرة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية والتطور الذى لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى، ينعكس بكل صوره وأبعاده المختلفة على دور العلم، فمن الخطأ التصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم، صالحاً لكل العصور ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار جديدة. وتجاه هذه التغيرات فى المفاهيم والرؤى والمضامين يجد المعلمون أنفسهم

شأنهم فى ذلك شأن معظم أصحاب المهن الأخرى مضطرين على الاعتراف بأن إعدادهم الأولى لن يكفيهم بقية حياتهم، بل عليهم تحديث واستيفاء معارفهم ومهاراتهم واعتبار ما تلقوه من إعداد قبل الخدمة ليس إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة التنمية المهنية التى لابد أن تستمر مع المعلم مادامت الحياة وما دام هناك معارف وعلوم وتكنولوجيا جديدة. **(كامل حامد، ١٩٩٩، ٣)**

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم وتدريبه مساحة واسعة من الاهتمام من قبل المعنيين فى التربية على مر العصور، وذلك انطلاقاً من الإيمان بدوره الحيوى فى تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها ولذلك فإن إصلاح التربية ترتبط مباشرة بجودة المعلم فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا الحيوية والهامة فى ميدان التربية حيث إنها تكتسب حيويتها المتجددة على مر العصور إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه، ومن ثم زاد الاهتمام بتطوير وتحديث إعداد المعلمين وأصبح تحليل كفايات قدرات المعلمين ذا أهمية متزايدة لواضعى السياسة التدريبية على المستوى القومى والمحلى **(أشرف عرندس، ٢٠٠٠، ٣٥٣)**.

وتوجد حاجة ملحة لعملية التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة وذلك بغرض الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم على كافة المستويات وتطوير وتحسين أداء المعلمين من خلال برامج التدريب المستمرة والتى تهدف إلى تنمية مهاراتهم والتى سوف تساعدهم على مواكبة التغيرات الحادثة داخل وخارج المدرسة **(Beetham & Baily, 2002)**.

وللتغيرات العالمية المعاصرة أثر على التربية ومؤسساتها وما تحمله هذه التغيرات من تحديات من شأنها أن تؤثر فى هويتنا الثقافية الذاتية من خلال ما يتعرض له الأبناء فى مختلف المستويات التعليمية من فكر وسلوك وخبرات، ومن هنا فإن المدرسة لابد أن تكون الرائدة فى هذا الشأن سواء بفلسفتها أو أهدافها ومضامينها وأساليبها وتدريب الأفراد العاملين بأحدث الأساليب لإكسابهم القدرة على مواجهة تلك التغيرات.(**المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠**)

وبرامج التنمية المهنية ينبغى أن تستند على قاعدتين هامتين وهما مهنية العمل وثقافة العاملين وذلك بهدف تحسين أداء المدرسة، ومهنية العمل لابد أن تكون لها تأثير واضح على ثقافة العاملين داخل المدارس وكذلك تتأثر مهنية العمل بثقافة العاملين داخل المدارس. **(Wildy & Wallace, 1998, 123)**.

والحاجة إلى برامج التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة أصبحت أمراً ضروريا، وذلك لضعف برامج التدريب، وعدم كفاءتها فى إكساب الأفراد المهارات اللازمة التى تساعد على تحسين أداء المدرسة وكذلك فشلها فى إشباع حاجاتهم واعتمادها على موضوعات تم اختيارها من قديم الزمن ولم تساير تطورات العصر(**Wilde, 1996, 3**).

وتعمل التنمية المهنية على تدعيم سلوك العاملين داخل المدرسة من خلال تعميق المحتوى المهنى لهم وتنمية مهاراتهم حتى يصبحوا قادرين على القيام بالمسئوليات الواقعة على عاتقهم وذلك يتطلب وقتا كبيرا لتنمية وتحسين وسائل وطرائق تدريبهم بما يتماشى مع الموقف التدريبى **(Corcoran, 1995)**.

ولذلك فإن معلم الأمس أيضاً لم يعد مناسباً لمواجهة تحديات اليوم، فهناك ظروف كثيرة تحدث ومتغيرات عديدة تنشأ وتمارس تأثيراتها على مؤسساتنا التعليمية وهذه المتغيرات تؤدى إلى نتيجة هامة فيما يتصل بكفاءة المعلم، تلك النتيجة هى اختلاف العلاقة بين متطلبات العمل وبين مواصفات القائم بالعمل، الأمر الذى يجعل استمرار الفرد فى أداء نفس العمل بنفس الأسلوب غير مجد، ولذا لابد من إعادة التوازن بين هذين العنصرين من خلال التنمية المهنية للمعلمين بما يتناسب مع هذه الظروف والمتغيرات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٦٧).

ومعنى هذا أن قدرة المدرسة على الانطلاق والتجديد وتحقيق التغيير فى سلوك الناشئة فى ضوء الأهداف التى ينشدها المجتمع المصرى حاضراً ومستقبلاً وفى ضوء التحولات والتغيرات المتوقع أن يحدثها عالم المستقبل رهن بقدرة المعلمين.

لذلك يجب الاهتمام بالمعلمين اهتماما يتماشى مع طبيعة التحديات التى سوف يواجهها المجتمع المصرى مستقبلاً بحيث تصبح قوة تعوض قصور الماضى وتنهى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين وهى مزودة بالقدرة والإمكانات التى تؤهلها للقيام بالمسئوليات والتبعات الملقاة على عاتقها لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة .

اهمية الدراسة .

تنبع أهمية الدراسة من أنها تعالج موضوعاً هاماً وحيوياً وهو التنمية المهنية للمعلم فهو الركيزة الأساسية لعملية التعليم، ومن ثم تعتبر تنمية المعلمين بمثابة تنمية للقدرات الإبداعية للإنسان للعمل على تفجير الطاقات الكامنة وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع وتفاوت درجات التنمية بشكل عام والتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص من

مكان لآخر، فنحن فى القرن الحادى والعشرين وما يموج به العالم من أحداث وتحولات جديدة تؤكد ضرورة التسلح بالمعلومات وثورة العلم والاتصالات وغيرها من التغيرات المعاصرة تجيء هذه الدراسة لبحث قضية التنمية المهنية للمعلمين فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة محاولاً الوصول إلى تصور مستقبلى لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين .

وذلك للعديد من الأسباب التى دفعت للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين ومنها:

- التطور التكنولوجي العالمى والتغيرات المعاصرة وانعكاسها على التعليم وإدخال العديد من الوسائل التكنولوجية إلى المدرسة مما جعل استخدامها من قبل المعلمين مطلباً ضرورياً حتي يستطيع الوصول إلى جودة العملية التعليمية.
- نتيجة التطور الهائل فى وسائل الاتصال وتضاعف المعرفة أدى إلى تغيير دور المعلم حيث أصبح المرشد والموجه للطلاب داخل المدارس.
- حاجة المعلم إلى الحافز المهنى والمادى والأدبى يدفعه إلي الحرص على جودة الأداء.
- الجهود والدورات التى تقدم للتنمية المهنية داخل المدارس الثانوية لم تعد تكفى لمواجهة التغيرات والتطورات فى مختلف جوانب الحياة.

مشكلة الدراسة:

تنوعت وتعددت المهام والأدوار للمعلم على مر العصور والأزمنة لكن بقى العامل الإنسانى عاملاً أساسياً وحاكما لنجاح العمل، ولقد أكدت العديد من الدراسات

والبحوث أن كثيراً من المدارس المصرية تفتقر إلى العديد من المقومات اللازمة لأداء المهام والأعمال الخاصة بأدوار المعلمين بكفاءة وفاعلية وفى حاجة للتدريب.

والمعلمون على جميع المستويات هم المسئولون عن التعليم وبقدر ما تكون قدرتهم تكون كفاءة العملية التربوية ولا شك أننا فى ظل الفكر الجديد والمتغيرات العالمية المعاصرة أحوج ما نكون إلى المعلمين القادرين على الإبداع والضبط والتوجيه، فى إطار من الإيمان بقيمة المهنة والالتزام بأداء الأدوار، وبذلك توجد ضرورة إلى تطوير وتنمية المعلمين، لأنهم يحملون مسئولية مهنية غاية فى الأهمية فهم قيادة تربوية مقيمة وبالتالى فهم القدوة للطلاب، وبالتالي فهم مطالبون بالعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم فى التعامل مع الطلاب لزيادة كفاءة العملية التدريسية واستمرار عملية التقويم واستخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة وغير ذلك من المسئوليات التى تؤدى إلى جودة العملية التعليمية ولذلك تكون تنمية المعلمين مهنياً فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة أمراً حتمياً (**المجالس القومية المتخصصة**، ٢٠٠٠، ٨٠) .

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى:

– كيف يمكن تحقيق التنمية المهنية للمعلمين فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة ؟

ويتفرع عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

أ. ما مفهوم التنمية المهنية؟ وما أهم أساليبها وأهميتها للمعلم؟

ب. ما أهم التغيرات العالمية المعاصرة.

ج. ما واقع التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية العامة فى مصر؟

د. ما التصور المستقبلى لتفعيل برامج التنمية المهنية للمعلمين فى مصر فى ضوء المتغيرات العالمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

١. التعرف على مفهوم التنمية المهنية وأهميتها للمعلم.

٢. الوقوف على واقع التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية فى مصر لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

٣. الكشف عن أهم معوقات ومشكلات تحقيق التنمية المنهنية للمعلمين

٤. التعرف على المتغيرات العالمية ومدى تأثيرها على المعلمين فى مصر.

٥. التوصل إلى تصور مستقبلى لتفعيل للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى والذى يقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية التى تهدف إلى وصف واقع التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية فى مصر من خلال الاعتماد على البحوث والدراسات السابقة ثم جمع البيانات والحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها لاستخلاص النتائج عن الظاهرة محل الدراسة بالإضافة إلى بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة الميدانية.



حدود الدراسة:

١. الحد الموضوعي: التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.
٢. الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من المدرسين الأوائل في المدارس الثانوية
٣. الحد الجغرافي: اقتصرت الدراسة على عينة من المدارس الثانوية العامة في محافظة القليوبية
٤. الحد الزمني: زمن إجراء الدراسة، ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ .

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث- استبياناً وطبقه على عينة الدراسة والتي هي عبارة عن عدد ٨٤ مدرساً أول ثانوي عام بمحافظة القليوبية بواقع عدد ٢ مدرس من كل مدرسة ثانوي عام.

مصطلحات الدراسة

التنمية المهنية: هي عبارة عن تلك العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على المهام والممارسات التي يقومون بها بهدف تحسين أداء هؤلاء المعلمين لرفع كفاءة العملية التعليمية ومسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

الدراسات السابقة:

(١) فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية (أشرف عرندس، ٢٠٠٠)

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى زيادة فاعلية الدورة التدريبية التي تقدم إلى العاملين بالمدارس الابتدائية والإعدادية، بمحافظة الغربية واستخدمت هذه الدراسة المنهج

الوصفى وذلك لرصد واقع التنمية المهنية للعاملين والتعرف على المعوقات التى تواجهها وتحدد مدى فاعلية هذه الدورات التدريبية التى تقدم لهم وتوصلت الدراسة إلى ان هناك حاجة ماسة إلى سياسة عامة تؤكد على تنمية العاملين بهذه المدارس باستمرار، وذلك بغية رفع مستوى العملية التعليمية والعمل على التقويم المستمر لهذه الدورات والكشف على الإيجابيات وتدعيمها ومواجهة السلبيات التى تعوق العمل فى استمرار التنمية المهنية للمعلمين.

(٢) المعلم دائم التعلم (عبدالعزيز الحر، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد على التعلم المستمر للمعلمين وذلك لمسايرة التطورات التى تسيطر على العالم واستخدمت المنهج الوصفى لرصد واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين فى دولة الكويت .ومن خلاله تعرضت إلى مفهوم التنمية المهنية لدى العاملين فى مجال التعليم وكذلك العوامل التى تساعد على تدعيم برامج التنمية المهنية لتحقيق الأهداف التى وضعت من أجلها، وتوصلت الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمعلمين ضرورة حتمية لرفع مستوى العملية التعليمية من أجل إعداد كادر فعال وقادر على إدارة العملية التعليمية داخل البلاد.

(٣) التنمية المهنية لمدير المدرسة فى ضوء متطلبات عولمة الإدارة (علاء صبرة، ٢٠٠٣)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التنمية المهنية وأهم مبادئها والأساليب المتبعة فى تنفيذها والركائز الأساسية التى تقوم عليها، وكذلك التعرف على واقع أسس ومعايير لاختيار وإعداد مدير المدرسة فى مصر وأهم الكفايات المهنية اللازمة

له لشغل هذه الوظيفة كل ذلك من أجل التوافق مع متطلبات عولمة الإدارة، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفى إلى جانب بعض الأساليب الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- أن البرامج لا تكفى لإعداد المتدربين لتولى مسئولية إدارة المدرسة وأن مدة البرامج التدريبية الزمنية غير كافية، وأن أساليب التدريب تعتمد على المحاضرات النظرية بدرجة كبيرة وأوصت الدراسة بضرورة توافر برامج تدريبية طويلة المدى لإعداد المديرين، وضرورة تنوع أساليب وإجراءات وأنشطة وبرامج التدريب والتنمية المهنية.

(٤) برامج التطوير والتدريب المهني للمعلمين رؤية تقويمية (نهى الرويشد، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أهمية التطوير المهنى للمعلمين وذلك لأنه يعتبر الأساس القوى لإيجاد المعلم الجيد، حيث يعمل على صقل المعلم وتزويده بالجديد فى التخصص وطرق وأساليب التدريس بحيث يساير طبيعة العصر وعرفت الدراسة التطوير على أنه عبارة عن أنشطة منظمة ومبرمجة تستهدف تحسين أداء المعلم أكاديمياً ومهنياً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ضرورة بناء البرامج التدريبية وفق المعايير التربوية والأسس العلمية، وعلى أساس الاحتياجات الفعلية، وضرورة مشاركة المتدرب فى تحديد أهداف وموضوعات البرامج التدريبية، وربط الجوانب النظرية بالعملية ومتابعة أثر التدريب وتشجيع المتدربين وتقديم الحوافز لهم.

(٥) أبعاد التنمية المهنية لمعلمى التعليم قبل الجامعى بين النظرية والممارسة(محمد الأصمعى، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد التنمية المهنية للمعلم فى التعليم قبل الجامعى من حيث النظرية والممارسة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى لرصد واقع التنمية المهنية للمعلمين فى التعليم قبل الجامعى، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلم وسبل التغلب على تلك المشكلات لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً كبيراً جداً بين واقع التنمية المهنية والأسس النظرية التى تقوم عليها، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التدريب المستمر لمعالجة أوجه القصور فى أداء المعلمين لرفع مستوى العملية التعليمية من خلال العمل على تحقيق أسس ومبادئ التنمية المهنية فى تلك البرامج والدورات التدريبية.

الإطار النظرى للدراسة:

أولاً: مفاهيم التنمية المهنية وأشكالها ومبادئها

١. مفهوم التنمية المهنية

التنمية المهنية عملية متكاملة ومتصلة تبدأ بتوصيف الوظيفة، وتستمر طالما كان المعلم قائماً بالعمل للحفاظ على سلامة المسار المهنى، وعملية التنمية المهنية هدفها إعداد العنصر البشرى إعداداً يفى باحتياجات الوظيفة على الوجه الأكمل وتحقيق أهدافها بمستوى الأداء المطلوب وزيادة الإنتاجية ورفع معدلات الأداء، أى تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة للمدرسة.

وتحظى التنمية المهنية بأهمية كبرى فى تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمى، وكل خطة للتحسين المدرسى تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع وأسباب هذا التأكيد واضحة ترجع إلى نمو قاعدة المعرفة واتساعها، وكلما اتسعت هذه القاعدة أصبح هناك حاجة إلى أنواع جديدة من الخبرات على كافة المستويات بالإضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين بالمدرسة لمتغيرات العصر الذى يعيشون فيه والعمل على تنمية مهاراتهم العملية والفنية.

وتعرف على أنها عملية مستمرة على مدى سنوات الخدمة تعنى بتنوع الخبرات الفردية والجماعية التى تمكن العاملين من تحسين كفاءتهم المهنية فى التدريس كأعضاء في محيط المهنة ويضطلعون بالأدوار المتغيرة المترتبة على التغيير فى السياق التعليمى والتربوى، هذه الخبرات تشمل النمو والتنمية المعرفية ومهارات البحث والتحليل ومهارات الإدارة والقيادة وحل المشكلات وتزداد ملامح مدخل التنمية المهنية ومزاياه وضوحاً من خلال مقارنته ببرامج التدريب التقليدية القائمة حالياً لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة **(كامل حامد ،١٩٩٩، ٥٨)**.

وتعرف التنمية المهنية على أنها الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التى تستخدم لمساعدة المعلمين فى الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتلبية احتياجاتهم، والاحتياجات المؤسسية وترتبط بالتعلم الذاتى والرغبة فى رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين وهى عملية مكملة لإعدادهم قبل الخدمة **(المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ١٩٩)**.

كما تعرف على أنها عملية التعلم مدى الحياة من خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وتستهدف تحسين إنجاز الطلاب فى بلوغ مستويات تعلم محلية أو عالمية، ودعم ثقافة البيئة التعليمية التى تتميز بالتجريب، وروح الفريق، والحفاظ على البيئة واحترام وتدعيم طموحات الطلاب.(Marsha & Carol, 2001, 248).

كما تعرف بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدى إلى تحسين كفاءات العاملين المهنية وتجويد مسئولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد فى مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التى يتطلبها عملهم التعليمى، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهنى والتواصل الفعال مع الزملاء فى المدرسة (محمد الأصمعى، ٢٠٠٢، ٨٤).

ومما تقدم من تعريفات للتنمية المهنية يمكن تعريفها على أنها تلك العملية التى يتم من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسئولياتهم وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات فى مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

وعلى هذا فإن العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة يتطلب من المعلمين أن يغيروا أدوارهم ويتحملوا مسئوليات جديدة مثل التغيرات الهيكلية فى الطريقة التى يتم بها تنظيم المدارس وصنع القرار والسياسات البديلة والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية فكل هذا يتطلب أن يغير المعلمون من الطريقة التي يؤدون

بها وظائفهم وأن يعيدوا تصميم الثقافة التى يعملون داخلها فالتنمية المهنية ضرورية للمعلمين على كافة المستويات وذلك لأن كل مبادرة للإصلاح أساسها هو توافر تنمية مهنية ذات جودة عالية (Guskey, 2000, 3)

٢. الفرق بين التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة

مع أهمية التدريب أثناء الخدمة إلا أنه يبقى أحد أشكال النمو المهنى المطلوب حيث تؤكد الدراسات والاتجاهات الحديثة فى مجال التنمية المهنية وجود فروق عديدة بين التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة وإذا أرادت أى مؤسسة تبنى توجه التنمية المهنية فعليها أن تقوم بالتشاور مع المستفيدين من المعلمين، وغيرهم لرسم المسار المهنى لجميع العاملين بالمدرسة وخاصة المعلمين، وتصميم برنامج للتنمية المهنية بحيث تشملهم جميعاً فالتنمية المهنية هى حق مكتسب للجميع وعملية مستمرة تبدأ قبل التعيين وتأتى بدافعية ذاتية ووظيفية، وترتكز على احتياجات المعلم والمدرسة أما التدريب اثناء الخدمة فهو عملية تبدأ بعد التعيين وتستخدم كمكافأة أو عقاب فى بعض الأحيان وتأتى بدافعية وظيفية فقط وتبنى على تقدير مسئولى العمل وتركز على احتياجات المعلم فقط.

٣. مبادئ التنمية المهنية للمعلمين وأشكالها:

أ. مبادئ التنمية المهنية

هناك اختلاف حول المبادئ الأساسية للتنمية المهنية بين الأفراد والعلماء ولكن يوجد اتفاق حول الهدف النهائى لأنشطة التنمية المهنية هو تغيير ثقافة التعليم بالنسبة لكل العاملين داخل المدرسة لكي تكون المشاركة والإصلاح هما أسلوب الحياة فى المدارس، وما يتفرع عنها (Wilde, 1996, 3-5).

- تبنى التنمية المهنية القدر الحالى للمهارات الأساسية للمعلم، وحجم معرفته ومجال خبراته والمتغيرات العالمية المعاصرة التى تؤثر فى العملية التعليمية.
- تشمل التنمية المهنية فرصاً متنوعة وعديدة تساعد على اشتراك المعلمين كمتعلمين وتقدم فرصاً لتطبيق مهارات ومعرفة جديدة.
- تقدم التنمية المهنية فرصا للمعلمين لممارسة المهارات والاستراتيجيات والفنيات الجديدة وتقويم التغذية الراجعة للأداء واستمرار أنشطة المتابعة.
- تتضح التنمية المهنية الفعالة من خلال الزيارات التى يمكن قياسها لمعرفة مهارات المعلم وقدراته التى تحتاج إلى تدريب من خلال برامج التنمية المهنية.
- ترتبط التنمية المهنية بنتائج يمكن قياسها من خلال أداء المعلم والطلاب داخل المدرسة

وبعد استعراض تلك المبادئ التى تقوم عليها التنمية المهنية نجد أنها تركز على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ولتحقيق تلك المبادئ تعتمد التنمية المهنية على مجموعة من الركائز التى تشكل الأساس العملى لتعزيز الأهداف والاستراتيجيات الموضوعة لتحقيق التنمية المهنية من أجل تطوير وتنمية العنصر البشرى، والتأكيد على التعلم الذاتى مدى الحياة، بحيث تنطلق طاقاتهم الفعالة والمبدعة فى مجال عملهم المهنى وتفعيل الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة المختلفة والأدوات التكنولوجية المختلفة، وتحقيق التواصل مع المستجدات فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، والاستفادة من خبرات العاملين باشتراكهم فى دورات تنشيطية تتيح لهم التفاعل، وتنمية مهاراتهم نحو

دراسة احتياجات السوق لتوجيه الطلاب نحو الدراسة التى تحقق لهم فرصة عمل جيدة **(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٣).**

ب. أشكال التنمية المهنية:

فالتنمية المهنية تعتمد على أشكال ووسائل تساعد على إكساب المعلمين مهارات العمل الذى يتدربون عليه ولقد أظهرت كتابات عديدة أهمية التنمية المهنية للمعلمين حيث أنها تعمل علي زيادة كفايات المعلمين مهنياً وتساعد فى تطوير عملهم وتحسين المهارات والقدرات فالأشكال المستخدمة فى التنمية المهنية تتحد وتتنوع ومنها **(عبدالعزيز الحر ، ٢٠٠٢،٨) (Moon, Jenn, 2000, 83):**

- **المشاركة فى اللجان:** المشاركة فى اللجان وفرق العمل فى المدرسة والتى يمكن للمعلم أن يمارس فيها أدواراً تختلف عن الدور المعروف وهو عملية التدريس. ويمكن للمعلم أيضاً أن يكتسب قيماً إضافية مثل: العمل التعاونى والعمل مع الآخرين، وتحمل المسئولية ومهارات إدارية مثل: التخطيط والتنظيم والمشاركة فى الأنشطة المجتمعية التي تعمل على توسيع نطاق عمل المعلم وتأثيره بحيث يصبح أداة فعالة فى المجتمع يؤثر ويتأثر به.
- **تدريب الآخرين:** لابد وأن يكون لدى كل معلم مناطق قوية يستطيع أن ينقلها للآخرين بحيث يستفيد هو بتدريب الآخرين على مجموعة من المهارات الإضافية مع تعزيز لجوانب قوته ويستفيد الآخرون منه فى تحسين جوانب الضعف لديهم.
- **الزيارات المتبادلة:** التدريب أثناء الخدمة مرادف للتنمية المهنية وهو الشكل الأكثر شيوعاً لها ومن خلاله يحصل المعلمون عندما يكونون فى موقع المتدربين على

الخبرات اللازمة لهم والتي تؤهلهم للعمل، ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذا أهمية بالغة فى تحقيق رفع كفاءة المعلمين داخل المدرسة، حيث أن برامج التدريب تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وتعمل على تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات حتى يتسنى لهم مواكبة التغيرات العالمية المعاصرة (**ماجدة محمد**، ٢٠٠١، ٦٤).

فالتدريب أثناء الخدمة يعتبر أحد ركائز التنمية المهنية الذى يدعم المعلم ويسانده عندما يتحرك لزيادة القدرات المهنية، ولكى يتم تعويد المعلم على التدريب اثناء الخدمة فيجب تيسير عملية القراءات الذاتية في مجال التخصص العلمى وفى مجال أساليب التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية (**Torrinton et al., 2002, 412**).

والتدريب أثناء الخدمة عبارة عن تلك الجهود التى تقدم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية القائمين على العملية التعليمية من معلمين وغيرهم أثناء قيامهم بالعمل وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ليصبحوا أكثر فاعلية فى أداء مهامهم الوظيفية وترجع أهمية التدريب اثناء الخدمة إلى أنها عملية مكملة لعملية الإعداد وإنما تتم بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الواقعية وأنها تمثل عملية تنمية مستمرة تتيح الفرصة لكى يكون المعلم متجدداً ومتطوراً فى مهنته ومتوافقاً مع المتغيرات المحيطة (**المجالس القومية المتخصصة**، ٢٠٠١، ٤١).

- **التوأمة بين المعلمين**: وهو أسلوب أخذ فى الانتشار بشكل كبير فى بعض الدول مثل بريطانيا وهو نظام بديل للتوجيه والإشراف الفنى، ويعتمد هذا النظام على ربط

المعلمين بعضهم ببعض ربطاً منهجياً بحيث يستفيد كل معلم من الآخر فى مجالات التخطيط والتدريس والتقويم والتدريب ويقوم كل معلم فى هذا النظام بزيارة زميله ومشاهدة أدائه وكتابة تقرير عن نوع ومستوى الأداء، ويجتمع المعلم بعد ذلك بزميله ليتم مناقشة المشاهدة وتحديد جوانب القوة والضعف وسبل تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف.

- **حلقات المناقشة:** هذا النشاط له فوائد كثيرة خصوصاً فى حل المشكلات التى يواجهها المعلم وفى تطوير العمل أو الاتفاق على أفضل البدائل للتعامل مع موضوع معين، وتعتبر حلقات المناقشة من الأساليب التدريبية الشائعة فى برامج التنمية المهنية، وهى تقوم على أساس تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة بغرض النظر فى مشكلة معينة فى مداولة مفتوحة بهدف التوصل إلى الحقيقة أو اقتراح الحلول لها وتهدف تلك الاجتماعات إلى إعطاء المتدربين والدارسين فكرة عامة عن الموضوعات المعدة للبحث والتدريب والمهام التى تؤديها والأهداف التى يراد بلوغها والوصول إليها (كامل حامد، ١٩٩٩، ١٨).
- **التوجيه والدعم من جهات مختصة:** هناك جانب هام جداً فى عملية التنمية المهنية للمعلمين وهو التوجيه وبشكل عام فهو يعنى الدعم الإيجابى المقدم من هيئة ذات خبرة فى مجال التنمية المهنية إلى مجموعة من الأفراد أو هيئة صغيرة أقل خبرة، وهذه الخبرة يمكن أن تشمل مجالات عديدة، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة حيث تقوم بعض الدول بإنشاء معاهد للتدريب ومعاهد للتنمية الإدارية أو مراكز للتطوير الإدارى، أو أكاديمية للعلوم الإدارية وغيرها من الأسماء المختلفة



التى يمكن أن تسمى بها هذه المراكز والتى تتفق فى الهدف وهو إعداد وتدريب العاملين فى كل مجالات العمل المختلفة وتنميتهم مهنياً لكى يتمكنوا من ممارسة دورهم بشكل فعال(Bland ford, 2000, 176) .

- الدورات القصيرة والندوات: فالندوات التى تصب بشكل مباشر فى التنمية المهنية لمن يقوم بهذا النشاط فإلقاء المحاضرات وتنظيم الندوات وإلقاء أوراق العمل تقتضى من المعلم أن يقرأ ويطلع على آخر المستجدات فى مجاله، ويتطلب التفكير الجاد فى اسلوب العرض وتقديم المادة بشكل فعال كل هذه العمليات تساهم فى تطوير أداء المعلم وزيادة حصيلته المعرفية ورفع مستوى أدائه الوظيفى، فهذه الدورات يتم تقديمها كنشاط خارج المدرسة، حيث تقوم جهات خارجية بتمويلها ويحاولون فيها تقديم الجديد من العلم بقدر الاستطاعة وتتم الندوات أيضاً خارج المدرسة وداخلها، وتقوم على أساس جمع عدد من الأشخاص لديهم نفس الاهتمامات ولديهم فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه ويتبادلون الأفكار والخبرات وهذا النوع من التشابه يبدو مقبولا بشكل كبير لتنمية المعلمين. (Glover & law, 1996, 34).

- التعلم الذاتى: فالتعلم الذاتى عبارة عن قراءات ذاتية فى مجال التخصص العلمى وفى مجال أسلوب التدريس، والتقويم واستخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية، كى يمكن للمعلم أن يقرأ فى المجالات العامة لتكوين ثقافة علمية ومهنية ومجتمعية يستفيد منها أثناء التدريس وللتعلم الذاتى أهمية كبيرة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين حيث يعترف هذا الأسلوب باستقلالية المعلم، وتوافر جو من الحرية والديمقراطية أثناء تنميته المهنية، وهذا الأسلوب يساعد المعلم على ابتكار الأساليب الفعالة، وحيث أن

عملية التنمية المهنية عملية مستمرة فيجب أن تكون في إحدى جوانبها موجهة توجيهاً ذاتياً للمعلمين القادرين على تحديد احتياجاتهم المهنية (محمد الأصمعي، ٢٠٠٢، ١٠٢)

ويتضمن التعلم الذاتي إحساس المعلم بنفسه وقدرته على تحديد احتياجاته من خلال تصميم برامج تدريبية محددة ذات قدرة عالية تقوم على تفريد التعليم كما أنه يمكن من خلاله التغلب على العقبات التي تحول دون عقد دورات تدريبية إما لأسباب اقتصادية أو لبعد المناطق عن مراكز التدريب الرئيسية أو الفرعية ومن خلال أسلوب التعلم الذاتي يستطيع المعلم أن يطور من معارفه ومهاراته وأن ينمي ممارساته المهنية من خلال القراءة الحرة في المراجع العلمية الإضافية (Bach & Sisson, 2002, 196) .

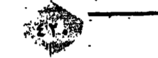
فإن ممارسة الأشكال المختلفة للنمو المهني تجعل من المدرسة مكاناً حياً مليئاً بالتفاعلات والأنشطة المفيدة على جميع المستويات فلا يجب أن يقتصر دور المدرسة على تعليم الطلبة فقط وإنما يجب أن تكون المدرسة مكاناً يتعلم فيه الجميع " مدرسة دائمة التعلم بلا استثناء، ولكن عملية تبني المدرسة للتنمية المهنية للمعلم تحتاج لتخطيط جيد يهدف استغلال الإمكانات المتاحة بأفضل صورة ممكنة. وتحتاج لمعلم لديه الرغبة في النمو والتطور وتحتاج لجو من العمل الجماعي الذي يسعى لتحقيق أهداف مشتركة تتوازن فيه حاجات الأفراد مع مصلحة العمل.

٤. معوقات برامج التنمية المهنية

على الرغم من الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم لقضية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً من خلال العديد من البرنامج إلا أن المتأمل لهذه البرامج والأنشطة يكتشف

بها العديد من السلبيات وعدم تعمقها وانها توضع فى الغالب بعيداً عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين حيث يقصد بها بعض جوانب القصور ويرجع ذلك إلى:

- عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواكب مع الاحتياجات التدريبية مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين (جون كاربنتر، ٢٠٠١، ٢١٢)
- عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة فى مهارات الأفراد. (Skerritt, 2000, 184)
- تواضع الإمكانيات مما جعل معظم البرامج قصيرة المدى لا تحقق الغرض منها
- ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد والتدريب وكليات التربية (محمد منير مرسى، ١٩٩٦، ١٨٣).
- شكلية تقويم البرامج وافتقارها إلى المتابعة بعد الدورات
- عدم توافر قاعدة بيانات دقيقة توضح البرامج التدريبية وتنوعها إذا توافر ذلك.
- نظام التدريب من خلال الفيديو كونفراس، ينقصه وجود برامج عملية وتطبيقيه وورش عمل ولقاءات مباشرة مكملة له.
- ضعف نظام البعثات الخارجية لصغر مدة البرامج ونوعيتها (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١، ٥١).



- التدريب غير شامل ويركز على الجانب التقنى ويهمل الجانب الإنسانى والأخلاقى
- برامج التدريب الموجودة قديمة لا تصلح لإعداد معلمى المستقبل (يحيى عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣٩)

ثانياً: المتغيرات العالمية

١. العولمة :

يتجه العالم بشكل متزايد ومتسارع خلال العقود الثلاثة الأخيرة نحو نظام كونى جديد يحكم ما يجرى فى العالم ويؤثر فيه بشكل قوى، يستند هذا النظام إلى اتفاقيات الجات وذراعها التنفيذى المتمثل فى منظمة التجارة العالمية، والتوجه العام نحو نقل تسهيلات الإنتاج التقليدية للسلع الاستهلاكية والصناعية من الدول المتقدمة إلى العديد من دول العالم الثالث، وترتب على ذلك وجود درجة عالية من التشابك والاعتماد المتبادل بين دول العالم، الأمر الذى جعل من غير الممكن لأى دولة أن تعيش فى تقوقع داخل منظور محلى منعزلة عما يجرى فى باقى دول العالم، (على الدين هلال، ١٩٩٤، ص١).

وينطبق ذلك على نظام التعليم، فى دول العالم المختلفة، والمثل على ذلك ما حدث فى نظام التعليم بالمملكة المتحدة، وهو واحد من أقدم وأعرق النظم التعليمية فى العالم، من حيث اقتباسه لبعض جوانب النظام الأمريكى خاصة فيما يتعلق بتقديم عدد من المقررات، وكذلك التحول إلى نظام التعليم الأمريكى فى العديد من الجامعات العربية وخاصة دول الخليج العربى، من هنا يمكن القول إن الاستراتيجيات المحلية الإقليمية الضيقة التى سادت مؤسساتنا التعليمية لسنوات طويلة بدأت تفقد أرضيتها بشكل متسارع

لاستراتيجيات الانفتاح والكونية والتواصل مع المنظمات والمؤسسات والنظم التعليمية (احمد عبد الفتاح ، ٢٠٠١، ٣).

ولقد تغيرت بشكل جوهرى قواعد المنافسة فى ظل ظاهرة العولمة والقوى الضاغطة المصاحبة لها، بحيث أصبحت مقومات النجاح والقدرة على البقاء تتحدد بما تستطيع الدول والشركات والمؤسسات بكافة أنواعها أن تخلقه لنفسها من ميزة تنافسية، وأهم ما يحدد هذه الميزة التنافسية هو مستوى الإنتاجية والجودة والتميز الذى يمكن أن تحققها أنظمة الإنتاج، وهذه تعتمد بالدرجة الأولى على الموارد والإبداع والابتكار والتجديد المستمر، ولقد أصبح عاملا الجودة والتكلفة حاسمين فى تحديد القدرة التنافسية للمنظمات بكافة أنواعها، الأمر الذى يضع ضغوطاً كبيرة على كافة المنظمات والمؤسسات، خاصة تلك المعنية بالتعليم وإعداد القوى البشرية المتميزة، لتطوير برامجها، وتقويم مخرجاتها بشكل مستمر، لم يعد من الممكن إعداد خريجين من قبل مؤسسات التعليم وفق معايير ومتطلبات محلية محدودة (أحمد عبدالفتاح، ٢٠٠١، ٧) .

وأصبحت الجودة والتميز تمثل حركة عالمية، تتحدد معاييرها فى إطار مواصفات معيارية تديرها منظمات عالمية للجودة، وفى مجال التعليم، تخضع البرامج لمتطلبات الجودة من خلال الإعتراف الأكاديمى من قبل المنظمات المهنية رفيعة المستوى. لقد شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من المؤتمرات التى تنادى بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على الجديد من الوسائل والأساليب العلمية، ويمثل هذا غيره مجرد بدايات مبكرة لمنافسة قوية آتية إلى بلادنا لا محالة، وتفرض علينا ضرورة

البدء فى التطوير، والتجديد من حيث المضمون والمحتوى آخذه فى الاعتبار التحديات القادمة من اتفاقية التجارة العالمية، (على فؤاد، ٢٠٠٠، ١٥١).

ومن المتوقع أن يشهد الربع الأول من القرن الحادى والعشرين تطورات هائلة، لا يمكن تصور العديد منها فى الوقت الراهن، سوف يكون لها آثار بعيدة المدى ليس فقط على الإعداد التقنى المطلوب للمعلمين، وإنما أيضاً بالنسبة للتكوين العلمى والقدرة على التأقلم والتكامل مع التغيرات المتتابعة والمستمرة لهؤلاء المعلمين (عبدالله عبدالدايم، ١٩٩١، ٩٩–١٠٢).

لقد بدأت الأقمار الصناعية تلعب دوراً هائلاً فى نظام الاتصال العالمى، وأصبح من الممكن نقل الصوت والصورة عبر آلاف الأميال، وهذا يعنى أنه أصبح من الممكن أن يقوم أحد المعلمين بإلقاء محاضراته من داخل الفصل، ويتم استقبالها فى أماكن متفرقة عن طريق وسائل الاتصال، كما يتم مناقشة المحاضر كما لو كانوا متواجدين داخل فصل واحد، كل هذا يعنى أن عصر التكنولوجيا الفائقة سوف يأتى بكل ما هو جديد، وسوف يكون لهذه التكنولوجيا آثار هائلة وبعيدة المدى على التعليم بكافة أنواعه ومستوياته (همام بدراوى، ١٩٩٢، ١٧٣) .

٢. التعاون الدولى وتشابك المصالح :

لقد أصبحت جميع دول العالم مترابطة بدرجة كبيرة، وهذا ما يعبر عنه بحاجة الدول إلى بعضها وتشابك مصالحها، وأصبح لكل حدث معاصر انعكاساته الفورية فى العالم أجمع، فقيام حرب فى مكان ما من العالم يفرض تعديلات أخرى فى الخطوط

السياسية، ويثير مظاهر الخطر فى مكان آخر من العالم، ويؤثر فى المعاملات المالية فى مكان ثالث ويحدث تحركات سياسية فى دول أخرى.

ويظل العالم يتأثر بسياسات وقرارات وصراعات مستمرة، ويتبع ذلك قلق أضاف على الصراع بعداً تدميرياً خطيراً، بحيث لم يعد بالإمكان فهم واستيعاب شمولية هذا الصراع دون الإشارة إلى سباق التسلح النووى الذى يهدد العالم المعاصر، ويلى ذلك مشكلات الحدود السياسية التى هى من صنع المستعمر .

وأصبح المجتمع العربى يقع تحت تأثير هذا التغير، وبالتالى تحتم عليه أن يحدد مكانه من المجتمع الدولى، وتفرض على المواطن كذلك تحديد موقف موائم مع التغير السريع والمصالح المتشابكة بما يتفق مع احتياجاته، ويحفظ عليه قيمه وتراثه، ولا يتم ذلك إلا من خلال نظام تعليمى جيد يستطيع القيام بذلك الدور، وخاصة المعلم لما له من دور فعال فى نقل المعارف والحضارة (أحمد إبراهيم ، ١٩٩٢: ٦٩).

وعلى الساحة العربية كانت هناك حرب الخليج حيث قادت أمريكا قوى التحالف العالمى وبعض دول العالم العربى لسحق القوات العراقية والقضاء الكامل على كل مقومات دولة العراق فنتج عن ذلك تفريق واختلاف بين بعض دول العالم العربى من بين مؤيد ومعارض لهذه الحرب، وترتب على ذلك فقدان الأمن والاستقرار وانعدام الثقة بين الأشقاء وإهدار الثروة المادية والبشرية العربية، ومعاناة التمزق والتداخل الأجنبى وفرض الوصاية بطريقة غير مباشرة للتحكم فى الطاقة العربية وتوجيهها لخدمة المصالح الأجنبية.



والسبيل الوحيد لتحقيق التعاون الدولى هو إيجاد جو من التفاهم والترابط والمودة والتعاون بين المثقفين والشباب العربى على وجه الخصوص، وهذا يعنى تفاعل الثقافات العربية وتكاملها وتكاتفها معاً لخدمة الإنسانية كلها وهنا يبرز دور التعليم فى الوطن العربى فى غرس هذه المفاهيم فى طلابه من خلال البرامج التى تقوم بتقديمها لهؤلاء الشباب وتوثيق العلاقات العلمية والفكرية بين رجال وشباب العالم (عبد الله محمود، ١٩٩٢، ٢٢١).

٣. الثورة العلمية التكنولوجية الشاملة

تمثل الثورة العلمية التكنولوجية إحدى التحديات الكبرى التى تواجه التربية فى القرن الحالى، فهى ليست ثورة أدوات ومعدات وأجهزة تكنولوجية فحسب، كما يعدها البعض فى تصورات محدودة، بل هى ثورة عقلية قامت على نتائج عقول متميزة مبتكرة نافذة وقادرة على اتخاذ القرار، مقدرة لقيمة العلم والعمل، وإيجابية الفرد فى تسخير الآلات والأجهزة والمعدات لتنمية المجتمعات.

إن المتغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة التى فاقت التوقعات ألقت بظلالها على كافة مجالات الحياة وأصبح ملاحقة الانفجار المعرفى ومواكبة تغيرات العصر السريعة أمراً حتمياً حتى تستطيع الأمم البقاء، وقد أدركت معظم الدول أن البقاء يتطلب إعداد أفراد يتمتعون بكفاءات خاصة، تمكنهم من التعامل مع فيض المعرفة، واستخدام المستحدثات التكنولوجية، وامتلاك مهارات التفكير العلمى، والابتكار وحل المشكلات، ومن ثم أصبح تطوير التعليم أمراً حتمياً.

وبالفعل تأثرت منظومة التعلم بالطفرة التكنولوجية الهائلة فتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، وتحول المتعلم من مجرد متلق سلبى إلى متفاعل نشط، كما تأثر المنهج أيضاً، فشملت أهداف التعلم إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتى، وزاد التركيز على فردية المتعلم وقدراته وإمكاناته الخاصة، وأصبح الاتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم وظهرت مفاهيم جديدة منها التعلم المفرد والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية (صلاح محمد، ٢٠٠٠، ١٧٧).

يعد هذا العصر بحق عصر العلم والتكنولوجيا اللذين أصبحا مصدراً قوياً للإنسان المعاصر، حيث أن الثورة العلمية والتقنية ثورة مستمرة تزداد عمقاً وتأثيراً فى مجمل الحياة، كما أن كمية المعرفة الإنسانية تتضاعف يومياً بواسطة هذه الثورة العلمية المتنامية. لذا أصبح الإنسان ابن عالمه، ولم يعد ابن بيئته التى ولدته وربته، يجوب فى دول العالم وكأنه يجوب فى أرجاء وطنه، يعرف كل ما يجرى فى أنحاء العالم ويتأثر بها، ويستمتع بكل ما يبدعه الآخرون ويعد التعليم سلاحاً أولياً فى يد هذا التطور التكنولوجى وتمثل التكنولوجيا عاملا هاماً فى تحديد صورة المجتمع الحديث، ومن ثم فإن نجاح عملية تحديث المجتمع تعتمد على مدى قدرته على إستيعاب التغيرات التكنولوجية الحديثة، ومن هنا يأتى دور المعلم لنقل المجتمع من حالة السكون إلى حالة الديناميه والتغير والأمر هنا لا يقتصر على مجرد نقل العلم والتكنولوجيا بل يتعدى إلى غرس المنهج العلمى لإنتاج العلم والتكنولوجيا (على قطب، ١٩٩٣، ٨٤).

وبالقدر الذى تختلف فيه المجتمعات فى نوعية التكنولوجيا التى تأخذ بالقدر الذى يحدث فيه تغييرات ثقافية علمية، وبذلك أحدثت الثورة العلمية والتكنولوجية تطوراً حاسماً فى المناهج العلمية وأساليب الحياة، وكذلك فى النظم التعليمية القائمة حتى تساير ذلك التقدم الهائل (محمود قمبر، ١٩٩٢، ٣١).

٤. ظهور التكتلات الاقتصادية الاقليمية

يعتبر ظهور التكتلات الاقتصادية الإقليمية، مرحلة انتقالية تضمنتها منظمة التجارة العالمية باعتبارها خطوة نحو تحرير الاقتصاد والتجارة على الأقل بين الدول داخل التكتلات ذاتها، وتضع هذه التكتلات شروطاً للعمل داخل حدودها تتعلق هذه الشروط ليس فقط بالمجالات التى تعانى من نقص فى العمالة المتاحة لها، وإنما أيضا بالنسبة لنوع وجودة برامج التعليم والإعداد المهنى للقوى العاملة التى تسعى لدخول دول التكتل للعمل بها، لذا يعتبر وجود تعليم متطور يعترف به من قبل هيئات الاعتراف العالمية بمثابة الرخصة التى تحتاجها القوى العاملة المصرية المؤهلة لدخول منطقة تلك التكتلات بالنسبة لبعض التخصصات مثل تكنولوجيا المعلومات وتلتزم هذه الدول بمعايير الجودة العالمية فى جميع تعاملاتها خاصة فيما يتعلق بالقوى العاملة الأجنبية على أراضيها (على فؤاد، ٢٠٠٠، ١٤٩).

وتعانى الدول الأوروبية من نقص شديد فى القوى العاملة الشابة بعد انخفاض معدل الإنجاب، وهذه الظروف تمثل فرصاً هامة أمام الشباب المصرى المؤهل للعمل فى الدول الأوروبية المتقدمة، وكسب خبرات متميزة ونادرة مما يعود بالفائدة على الدولة والمجتمع سواء من حيث الخبرات المصاحبة لعودة الكفاءة إلى مصر، أو من حيث

التحويلات الأجنبية التي تضيف إلى رصيد العملة الصعبة التي تمثل الركيزة الأساسية لعملية التنمية الشاملة (عبدالله محمود، ١٩٩٢، ٢٢١).

وإذا كانت دول الخليج العربي تعتبر المكان الرئيسي لجذب القوى العاملة المصرية المؤهلة للعمل بها، فإن التحرك نحو إنشاء سوق عربية مشتركة كبرى سوف تؤثر في فرص التوظيف أمام الكفاءات المصرية التي تخرجها الجامعات المصرية وقد شوهد في الفترة الأخيرة قيام بعض المؤسسات بوضع شروط قياسية لقبول الخريجين للعمل بها، وهذا الأمر لابد أن يكون معروفا للجميع، ويدفع نحو ضرورة العمل بجدية لتطوير البرامج لتكون موجهة بالسوق بدلا من التوجه بالموارد الذى قامت عليها هذه البرامج لسنوات طويلة.

إن المجتمع الحديث والمعاصر لا يمكن أن تتم فيه أى تنمية في ظل غياب التعليم، وإن خلق المجتمع المتعلم القادر على التعامل مع المستجدات العالمية والتكنولوجية يستلزم حدا أدنى من التعليم والثقافة.

فالتغيرات والمستجدات التي تعيشها مصر تتمثل في العديد من التحديات التي أثرت على العملية التعليمية وخاصة المعلمين وأبرزها ما يلي:

- فرضت العولمة نوعية جديدة من التكنولوجيا المتقدمة والتي تحتاج إلى عمالة ذات مستوى عال من التدريب والتعليم والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى، ومن هنا يكون لدى التعليم هدف رئيسي هو القدرة على التكيف مع التغير المستمر بحيث تتم

بسرعة وكفاءة، ومن ثم يصبح على الإنسان المتعلم أن تكون لديه رؤية للصورة المختلفة للمستقبل بما تحمله من مشاكل وتحديات.

- تتطلب العولمة ضرورة اتباع فلسفة التعليم المستمر وإعادة التدريب للحصول على المهارات الجديدة، وهذا يتطلب من المعلم التركيز على تعليم وإكساب ما هو جديد من المعارف والمهارات، وفي ضوء ذلك سيتم تحديد أهداف التعليم لملاءمة ذلك كما يتم تحديد المعارف المطلوبة التى ينبغى أن يكتسبها الطلاب من خلال المحتوى اللازم.
- طبيعة العصر وتحدياته تتطلب تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عاليى الكفاءة ورفيعى المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى، نوعيات فعالة فى عمليات التغيير الاجتماعى، فتحتاج إلى معلمين قادرين على تعليم مهارات التفكير الإبداعى ومهارات البحث والاستكشاف الذاتى للطلاب.
- إن تفجير ثورة المعرفة وانتشارها بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جعلتنا أمام احتياجات متغيرة للمعلمين وأمام معارف متغيرة، وأمام تكنولوجيا متقدمة، تنشر المعارف والمعلومات إلى كل البشر متجاوزةً الزمان والمكان.

ومما سبق نستخلص أن هناك مجموعة من المتغيرات العالمية التى أدت إلى عدم ملاءمة الطرق التقليدية، وتخلف الأساليب الحالية وضعف الأداء التنظيمى، فكان لابد لها أن تواجه هذه المتغيرات عن طريق أساليب متعددة للتطوير والتعديل والتغيير الجذرى ومما تقدم نجد المعلم عنصراً هاماً يجب الاهتمام به واختياره وفق معايير محددة بغية الارتقاء بالعملية التعليمية :

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

بعد تناول الدراسة للإطار النظرى للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر فى بعض المتغيرات العالمية المعاصرة وأثر كل منها على العملية التعليمية بوجه عام وعلى المعلمين بوجه خاص، إلا أن المعلومات المتوافرة غير كافية لإعطاء صورة دقيقة وواضحة عن واقع التنمية المهنية للمعلمين، فكان لابد من القيام بالدراسة الميدانية والتى يتم من خلالها التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين فى المرحلة الثانوية العامة، ومدى كفاءة تلك البرامج بهدف التوصل إلى تصور مستقبلى لتفعيل برامج التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية فى مصر وتضمنت الدراسة الميدانية ما يلى:

(١) تصميم وإعداد الاستبيان

لقد مر إعداد وتصميم الاستبيان بالعديد من المراحل حيث تم إعداده فى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظرى للدراسة والاستفادة منها فى إعداد الصورة المبدئية للاستبيان، وتكون الاستبيان فى الصورة المبدئية من (٣٢) عبارة وتم عرضه على مجموعة من المحكمين(*) تمهيداً للنزول به إلى الميدان وبأخذ توجيهاتهم وملاحظاتهم أصبح الاستبيان يتكون من (٢٤) عبارة (**).

(*) ملحق رقم (١)

(**) ملحق رقم (٢)

(٢) صدق وثبات الإستبيان

تعتبر الأداة صادقة إذا استطاعت قياس ما وضعت من أجله، وللتأكد من صدق الاستبيان تم فحص الاستبيان من حيث المضمون وتحديد أنه يشتمل على عبارات تمثل الواقع وتعمل على تحليله تحليلاً دقيقا ثم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين الخبراء فى المجال لمعرفة مدى صدقه فى قياس ما وضع من أجله وتم تعديل عبارات الاستبيان فى ضوء توجيهاتهم.

ولحساب ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) فردا ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين وجد أن معامل الارتباط (ر = ٠,٨٨)

(٣) عينة الدراسة

عينة البحث هى عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يقع عليهم الاختيار لكى يمثلوا خصائص المجتمع الأصلى تمثيلاً تاماً وقد تم اختيار عينة البحث من خلال جميع مدارس التعليم الثانوى العام فى محافظة القليوبية بواقع عدد (٢) مدرس أول من كل مدرسة، حيث تم اختيار أقدم المدرسين الأوائل فى كل مدرسة وعدد مدارس التعليم الثانوى العام فى محافظة القليوبية هو (٤٢) مدرسة، وبذلك أصبحت عينة البحث (٨٤) مدرساً أول وتم تطبيق الاستبيان وتصحيح استماراته وتفريغ بياناته ثم معالجته إحصائياً وفقا لطريقة ليكرت

(٤) تحليل نتائج الاستبيان

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لدى معلمى المرحلة الثانوية العامة بمحافظة القليوبية ويتكون الاستبيان من (٣٤) عبارة ومن تحليل البيانات الواردة بالجدول يتضح أن.



أ. العبارات رقم (٢٠، ١٧، ٧، ١٠، ١٣، ٦، ١٢) عبارات قوية حيث يقع الوزن النسبي لها ما بين (٢٢٧,٤ – ٢٠٢)، والتقدير الرقمي لها يقع ما بين (٧٥,٨ – ٦٧,٥) وذلك يدل على أن نسبة كبيرة جداً من أفراد العينة أجابوا على أن تلك العمليات تتم داخل التدريب بدرجة كبيرة، ويدل ذلك على أن برامج التنمية المهنية تركز على الجانب النظري دون العلمي ، وأن عملية التدريب تستمر بتلك الطريقة طول مدة الخدمة للمعلمين داخل المدارس، والوزارة تهتم في الفترة الأخيرة ببرامج التنمية المهنية وإن كانت تلك البرامج تتصف بالنمطية والتقليد دون التجديد وعدم استخدام الوسائل الحديثة في التدريب، وكل ذلك يدل على أن مدى الاستفادة من عملية التدريب تكون ضعيفة جداً.

ب. العبارات رقم (٥، ١٩، ٢١، ٣، ١٤، ١٦، ١١) عبارات متوسطة حيث أن وزنها النسبي يقع ما بين (٢٠١,٢ – ١٧٥,٨)؛ والتقدير الرقمي لها يقع ما بين(٦٧,١– ٥٨,٦) وذلك يؤكد على أن أهداف البرامج تكون غير واضحة أمام القائمين على عملية التدريب وكذلك المتدربين، وتلك البرامج لا تشمل جميع العاملين داخل المدرسة ولا تلبي الاحتياجات التدريبية لهم، وأن تلك البرامج لا تعتمد على قاعدة بيانات متوافرة عن عملية التدريب ومدى الاحتياج لها، وأن تلك البرامج قديمة جداً ولا يتم تطويرها في ضوء المتغيرات العالمية ولا تراعي الاحتياجات التدريبية للعاملين داخل المدارس.

م	العبارة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
		ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة					
١	توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية.	١٣	١٠,٥	٢٢	٢٦,٢	٤٩	٥١,٣	١٣٢	١٥٧,١	٥٢,٤	٢٠	ضعيفة
٢	توضع البرامج فى ضوء قدرات المعلمين.	١٥	١٧,١	١٨	٢١,٤	٥١	٦٠,٧	١٣٢	١٥٧,١	٥٢,٤	٢١	ضعيفة
٣	تلبى البرامج الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	٣٠	٣٥,٧	١٩	٢٢,٦	٣٥	٤١,٧	١٦٣	١٩٤,١	٦٤,٨	١١	متوسطة
٤	يشترك المعلمين فى وضع البرامج.	١٤	١٦,٧	١٧	٢٠,٢	٥٣	٦٣,١	١٢٩	١٥٣,٦	٥١,٢	٢٣	ضعيفة
٥	تتسم أهداف البرامج بالوضوح.	٢٨	٣٣,٣	٢٩	٣٤,٥	٢٧	٣٢,٢	١٦٩	٢٠١,٢	٦٧,١	٨	متوسطة
٦	تتصف البرامج التدريبية بالنمطية والتقليد.	٢٥	٢٩,٨	٤١	٤٨,٨	١٨	٢١,٤	١٧٥	٢٠٨,٣	٦٩,٤	٦	قوية
٧	تتناسب وسائل التدريب مع المحتوى التدريبى.	٣٣	٣٩,٣	٣٩	٤٦,٤	١٢	١٤,٣	١٨٩	٢٢٥,٠٠	٧٥,٠٠	٣	قوية
٨	تنمى برامج التدريب المهارات الفنية للمعلمين.	١٩	٢٢,٦	٢١	٢٥,٠٠	٤٤	٥٢,٤	١٤٣	١٧٠,٢	٥٦,٧	١٥	ضعيفة
٩	تساير البرامج التدريبية التغيرات العالمية.	١٤	١٦,٧	١٩	٢٢,٦	٥١	٦٠,٧	١٣١	١٥٥,٩	٥١,٩	٢٢	ضعيفة
١٠	يوجد دعم مالى كافى لبرامج التدريب.	٣٩	٤٦,٤	٢٦	٣١,٠٠	١٩	٢٢,٦	١٨٨	٢٢٣,٣	٧٤,٦	٤	قوية
١١	يتم تطوير برامج التدريب بشكل مستمر.	١٧	٢٠,٢	٣٠	٣٥,٠٧	٣٧	٤٤,١	١٤٨	١٧٦,٢	٥٨,٦	١٤	متوسطة
١٢	تستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة فى التدريب.	٢٦	٣١,٠٠	٣٤	٤٠,٥	٢٤	٢٨,٥	١٧٠	٢٠٢,٤	٦٧,٥	٧	قوية
١٣	تهتم الوزارة ببرامج التنمية المهنية.	٣٧	٤٤,١	٢٩	٣٤,٥	١٨	٢١,٤	١٨٧	٢٢٢,٦	٧٤,٢	٥	قوية

م	العبارة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيف		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	التقدير المئوى	الترتيب	قوة العبارة
		ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة					
١٤	يوجد كوادر علمية ومهنية قائمة بالتدريب.	١٩	٢٢,٦	٣٢	٣٨,١	٣٣	٣٩,٣	١٥٤	١٨٣,٣	٦١,١	١٢	متوسطة
١٥	تصرف بدالات وحوافز للمعلمين المتدربين.	١٣	١٥,٥	٢٤	٢٨,٦	٤٧	٥٥,٩	١٣٤	١٥٩,٥	٥٣,٢	١٨	ضعيفة
١٦	توجد قاعدة معلومات تدريبية عن العملية التعليمية.	١٧	٢٠,٢	٣٢	٣٨,١	٣٥	٤١,٧	١٥٠	١٧٨,٦	٥٩,٥	١٣	متوسطة
١٧	تستمر عمليات التدريب طوال مدة الخدمة للمعلمين.	٣٩	٤٦,٤	٢٨	٣٣,٣	١٧	٢٠,٣	١٩٠	٢٢٦,٢	٧٥,٤	٢	قوية
١٨	تشمل برامج التدريب الخبرات العالمية فى التدريب.	١٣	١٥,٥	١٧	٢٠,٣	٥٤	٦٤,٣	١٢٧	١٥١,٢	٥٠,٤	٢٤	ضعيفة
١٩	تتسم البرامج التدريبية بالتنوع لتلائم قدرات المعلمين.	٢٩	٣٤,٥	٢٧	٣٢,٢	٢٨	٣٣,٣	١٦٩	٢٠١,٢	٦٧,١	٩	متوسطة
٢٠	تركز برامج التدريب على الجانب النظرى دون العلمى.	٤١	٤٨,٨	٢٥	٢٩,٨	١٨	٢١,٤	١٩١	٢٢٧,٤	٧٥,٨	١	قوية
٢١	تشمل البرامج التدريبية جميع العاملين فى المدرسة.	٣٩	٤٦,٤	٧	٨,٣	٣٨	٤٥,٣	١٦٩	٢٠١,٢	٦٧,١	١٠	متوسطة
٢٢	تقوم البرامج التدريبية على التدريبات العملية.	١٨	٢١,٤	١٤	١٦,٧	٥٢	٦١,٩	١٣٤	١٥٩,٥	٥٣,٢	١٧	ضعيفة
٢٣	تعتبر المدة الزمنية للدورات كافية لإكساب الكفايات المهنية للمعلمين.	٢١	٢٥,٠٠	١٦	١٩,١	٤٧	٥٥,٩	١٤٢	١٦٩,٦	٥٦,٤	١٦	ضعيفة
٢٤	توجد معايير واضحة للمتابعة بعد الدورات التدريبية.	١٣	١٥,٥	٢٢	٢٦,٢	٤٩	٥٨,٣	١٣٢	١٥٧,١	٥٢,٤	١٩	ضعيفة

جـ- العبارات رقم (٨، ٢٣، ٢٢، ١٥، ٢٤، ١، ٢، ٩، ٤، ١٨) عبارات ضعيفة حيث يقع الوزن النسبى لها ما بين (١٧٠,٢ – ١٥١,٢)، والتقدير الرقمى لها يقع ما بين (٥٦,٧ – ٥٠,٤) وذلك يدل على أن البرامج التدريبية التى تتم لا تعمل على تنمية المهارات الفنية لدى المعلمين لأنها تركز على الجانب النظرى دون الجانب التطبيقى، والمدة الزمنية لهذه الدورات غير كافية لإكساب الكفايات المهنية للمعلمين، ولا تصرف بدلات وحوافز لتلك الدورات، ويلتحق بها المعلمون للترقى للوظائف الأعلى، ولا توجد معايير واضحة للمتابعة بعد اجتياز الدورة من قبل القائمين على العملية التعليمية، ولا تراعى البرامج قدرات ومهارات المعلمين لأنها لا تقوم على رؤية واضحة للاحتياجات التدريبية، وذلك راجع إلى عدم اشتراك المعلمين فى وضع الخطط للبرامج التدريبية، وكذلك إلى عدم مسايرة تلك البرامج للتغيرات العالمية وضعف الاستفادة من الخبرات العالمية المتقدمة.

(٥) نتائج وتوصيات البحث

أ. النتائج

من خلال تحليل الاستبيان نجد أن هناك العديد من المعوقات التى تواجه عملية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس الثانوية العامة فى مصر ويمكن إجمالها فيما يلى:

- أنه لا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية.
- عدم مسايرة تلك البرامج للمتغيرات العالمية المعاصرة وضعف الاستفادة من الخبرات لدى الدول المتقدمة.

- لا تلبى تلك البرامج " الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك راجع إلى عدم مشاركة المعلمين فى التخطيط لتلك البرامج.
- تركز تلك البرامج على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب الفنى والتقنى ولذلك لا يتم الاستفادة منها
- تتصف تلك البرامج بالنمطية وذلك لأن القائمين عليها غير مؤهلين علميا للقيام بها.
- الوسائل المستخدمة فى تلك البرامج تقليدية ولا تتناسب مع متغيرات العصر والوسائل الحديثة ولا يتم تطويرها بشكل مستمر.
- التخطيط لتلك البرامج يقوم على العشوائية وذلك راجع إلى عدم توافر قاعدة معلومات عن سير عملية التخطيط
- لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها متابعة المعلمين الذين حصلوا على تلك الدورات.

ب. توصيات البحث

من خلال عرض نتائج البحث الميدانى والدراسات السابقة يوصى الباحث بمايلى:

- ضرورة أن تتوافر قاعدة معلومات وبيانات واضحة لدى القائمين على عملية التدريب حتى يتم التخطيط السليم لها.
- أن تكون هناك رؤية واضحة للتدريب توضع فى ضوء الاحتياجات الفعلية للمدرسين من خلال اشتراكهم فى العملية التدريبية

- ضرورة أن تركز البرامج على الجانب النظرى والفنى أثناء التدريب
- ينبغى الإطلاع على خبرات الدول المتقدمة والاستفادة منها فى ضوء ما يتناسب مع المجتمع المصرى.
- التأكيد على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى التدريب.
- ضرورة أن يعد القائمون على عملية التدريب الإعداد المناسب للقيام بذلك.
- ضرورة وضع معايير مناسبة لمتابعة مدى الاستفادة من تلك الدورات ومدى التزام المعلمين بما قدم لهم خلال الدورات.

رابعاً: التصور المقترح:

تصور مقترح لتفعيل برامج التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية العامة فى مصر

نظراً لأن مسئوليات المعلم متعددة ومتشعبة فبصلاحها تصلح العملية التعليمية وبخطئها أو فشلها تضار، ولذلك فإن المعلم هنا مسئول عن النتائج التى تتم من طلابه الذين هم إما أن يكونوا تقليديين أو أنهم مجددون مبدعون ويفكرون فى كل ما هو جديد ومفيد يرتقى بالأداء وتحقيق أفضل النتائج ويهتم بالجودة فى تقديم الخدمة.

ولذا سوف نعرض محاور التصور المقترح فيما يلى:

١. مفهوم التصور المقترح وأهميته:

نعنى بالتصور إطاراً عاماً يوضح كيف يمكن الارتقاء بمستوى المعلم لإحداث التطور المطلوب الذى يواكب التغيرات العالمية المعاصرة.

أما عن أهمية التصور فتتمثل فيما يلي:

- يمكن استخدام التصور لعرض وتقديم المتغيرات والعوامل الحاكمة فى أداء المعلم، مع إمكانية إدخال التعديلات اللازمة عليه ليواكب التغيرات العالمية المعاصرة.
- يعد التصور أداة فعالة فى توضيح الإرشادات، وقواعد العمل الخاصة بجوانب إعداد المعلم.
- يعد الأداة اللازمة لإحداث التغيير المخطط، وذلك من خلال التوضيح الذى يقدمه التصور بالنسبة لحالة المعلم قبل إحداث التغيير فى الأداء من خلال النماذج العالمية.
- يمكن الاعتماد على التصور فى عملية التنبؤ والتطوير والتدريب المهنى للمعلمين أثناء الخدمة.

٠٣- الاعتبارات الواجب مراعاتها فى التصور المقترح:

وتتضمن ما يلى:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإتاحة عدد من المدخلات بمختلف صورها المادية والبشرية، وتشغيل هذه المدخلات فى إطار العمل للارتقاء بالمستوى المهني للمعلم.
- ضرورة تغيير ثقافة كافة المعلمين نحو جدوى برامج التنمية المهنية وأهمية رضا المعلمين عن الالتحاق بها.
- دعم التدريب المهنى والتعلم الذاتى لدى المعلمين.
- استمرارية برامج التدريب أثناء الخدمة لتحديث المعارف المهنية لدى المعلمين.

- تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.
- العمل على توحيد مفاهيم الأساليب الحديثة للتدريب وعناصرها الأساسية لدى المعلمين، بمعنى أن يكون هناك نفس الإدراك لتلك الأساليب وعناصرها وأغراضها وكيفية تنفيذها من جانب جميع المعلمين.
- الانتقال من الأداء الحالى للمعلمين إلى الأداء المستهدف،
- تحديد معايير الأداء المطلوب سواء من المعلمين والإداريين ومقارنتها بالأداء العالمى.

٣. منطلقات التصور المقترح لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين:

تطوير أداء المعلم لا يعنى تغيير النظام الحالى تغييراً جذرياً وإنما محاولة لرفع كفاءته فى ضوء الإمكانات المتاحة باستخدام الأساليب التدريبية الحديثة والاستفادة من التغيرات العالمية المعاصرة فى ذلك المجال وفى ضوء ذلك ينطلق التصور المقترح الحالى من العناصر التالية:

أ – معوقات التنمية المهنة للمعلم:

فى ظل الوضع الراهن للمعلمين تتعدد المشكلات التى تواجههم وتعوق تقدمهم فى مجال العمل الخاص بهم وتتعدد المصادر لتلك المشكلات ومنها ما يلى:

مشكلات تتعلق بالإدارة وتتمثل فى:

- البيروقراطية الشديدة فى اتخاذ القرارات عند التعامل مع المعلمين وكثرة التعقيدات والإجراءات التى تطلب منهم.

- عدم قيام الإدارة بعمل خريطة تدريبية لتوجيه المعلمين إلى مجالات التدريب المهمة التى تعمل على إحداث التنمية المهنية للمعلمين.
- عدم اهتمام الإدارة بعمل حصر وتلخيص للاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- عدم وجود كوادر فنية متخصصة للعمل على الأجهزة الحديثة وضعف اعتماد الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للخطط الموضوعة لتدريب المعلمين.

مشكلات تتعلق بالمعلمين وتتمثل فى:

- عزوف المعلمين عن حضور الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية .
- ضعف مهارات التجديد والابتكار لدى المعلمين وعدم استخدامهم للأجهزة الحديثة.
- قلة دخل المعلم وزيادة نفقات التدريب.
- عدم تفرغ المعلمين للقيام بالدراسة وانشغالهم فى الأعمال الإدارية الخاصة بهم.

ب- الاتجاهات العالمية المعاصرة:

نتيجة للمتغيرات العالمية المعاصرة وما يتصف به العالم اليوم من سرعة فى التغيير والتطوير، وثورة الاتصالات التى جعلت العالم قرية صغيرة تتأثر جميع عناصرها بما يحدث فى الأنحاء المختلفة، منها فيجب على المعلمباعتباره المحرك الرئيسى المسئول عن دفع عجلة التقدم العلمى والنهوض بها والاستفادة من التغيرات العالمية المعاصرة.

٤. مرتكزات التصور المقترح:

يتركز التصور المقترح على مجموعة من المرتكزات أهمها:

أ – المعلم:

يعتبر المعلم العنصر الأساسي الذي يقوم بجمع وربط عناصر العمل، ولذلك فإن الاهتمام به ورعايته يجب أن يكون هدفاً حتى يتحقق التطوير بمفهومه الحقيقي ويمثل المعلم عنصراً هاماً في مصفوفة العمل داخل المدرسة ولتحقيق التطوير المنشود يجب انتقاء المعلمين وذلك بحيث تتوافر فيهم مجموعة من الشروط وهي:

- الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للمعلم وذلك عن طريق توافر فرص الاحتكاك بينه وبين الخبراء بالخارج عن طريق الندوات والمؤتمرات حتى يتبادل الخبرات معهم والاستفادة منهم.
- توافر حياة مادية كريمة للمعلم.
- ضرورة تخفيف أعباء المعلم من الأعمال الإدارية والروتينية لضمان تفرغه للتدريس.
- ضرورة إيمان المعلم باستقامة العلاقة مع طلابه ومسئوليته عن التوجيه والإرشاد وبذل الجهد والوقت في تقويم الطلاب.
- وضع ضوابط لاختيار وانتقاء المعلمين بالإضافة إلي التميز في المرحلة الجامعية الأولي لتشمل الخلفية المعرفية ، والشخصية، والقدرة الإبداعية، وإجادة اللغة الأجنبية والعربية إجادة تامة وذلك لضمان جدية المعلم واستمرار تقدمه.
- ضرورة إجادة المعلم للمهارات العلمية والتدريب عليها في المراحل الجامعية الأولي وأثناء الخدمة.
- الاهتمام بالمعلمين المتفوقين والنابغين ومعاونتهم لتحقيق المزيد من الإبداع والتقدم العلمي.

- ضرورة منح المعلم فرصة المشاركة في اقتراح خطة العمل والإدارة داخل المدرسة.
- ضرورة تدريب المعلمين علي استخدام الأجهزة الحديثة التي تساعدهم في الاطلاع والحصول علي المعلومات وتوافر الوقت والجهد لهم للارتقاء بالعملية التعليمية .
- تشجيع المعلمين علي حضور حلقات النقاش والندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية للاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.
- ضرورة متابعة المعلم عن طريق كتابة تقارير تقدم كل فصل دراسي، بحيث يوضح هذا التقرير ما تم إنجازه في العمل وكذلك يوضح المشكلات التي واجهت المعلم في المرحلة السابقة وخطة العمل في المرحلة القادمة .

ب- الإدارة :

تعتبر الإدارة هي المسئول الأول والأخير عن الارتقاء بمستوى المعلم حيث تقوم بتذليل الصعاب والمشكلات التي تواجه المعلم والإدارة الناجحة هي التي تستخدم الأساليب الإدارية الحديثة والوسائل التكنولوجية في خطوات ومراحل العمل التي تتم بداخلها وهناك مجموعة من الصفات التي يجب أن تتصف بها هذه الإدارة وهي:

- التجديد والتحديث المتواصل في أساليب العمل وتنمية الموارد البشرية المدربة على الأساليب التكنولوجية الحديثة .
- العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين للتعرف على المشكلات التي تقابلهم ومحاولة تقديم المساعدة لهم للتغلب عليها.

- أن تقوم الإدارة بالتنسيق بين الأقسام العلمية المختلفة داخل المدرسة وذلك لتحقيق تكامل الجهود بين الأقسام لرفع كفاءة المعلمين.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية القدرة لديهم على استيعاب واستخدام الأساليب والوسائل الحديثة فى التدريب.
- تنمية الرغبة لدى المعلمين فى التطوير والإصلاح والتغيير والقدرة على التخلص مما لديهم من سلبيات.
- ضرورة أن تتصف إدارة المدرسة بالقدرة على المرونة وتقبل التغيرات التى تطرأ عليها نتيجة التغيرات العالمية المعاصرة.
- أن تؤمن إدارة المدرسة بالتحسن المستمر فى أداء العمل داخلها وذلك لضمان الوصول بالمنتج إلى المواصفات العالمية.

المراجع

١. أحمد إبراهيم أحمد السيد (١٩٩٢): التوجهات السياسية للنظام العالمي الجديد وانعكاسها على السياسة التعليمية في مصر، كلية التربية جامعة عين شمس، يناير.

٢. أحمد عبدالفتاح عبدالحليم (٢٠٠١): نظام الدراسات العليا الأمريكي، ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير آليات وفعاليات الدراسات العليا والبحوث، جامعة الزقازيق، ٢٥ يونية.

٣. أشرف عرندس (٢٠٠٠): فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائى والإعدادى بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد العاشر، العدد الثالث والأربعين.

٤. أمين عبدالعزيز حسن (٢٠٠١): إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادى والعشرين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٥. حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣): مفترق الطرق، دار المعارف بالقاهرة.

٦. صلاح محمد عبدالباقى (٢٠٠١): قضايا إدارية معاصرة، الدار الجامعية، الاسكندرية.

٧. عبدالعزيز الحر (٢٠٠٢): المعلم دائم التعلم، المؤتمر التربوى الحادى والثلاثون، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، ٦-١٢ مارس.

٨. عبدالله عبدالدايم (١٩٩٠): التعليم الجامعي والعالى في مواجهة التغير الجذرى في البنية الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث، مؤتمر الجامعات العربية الخامس، جامعة عمان، عمان.

٩. عبدالله محمود بيومي (١٩٩٢): دور التربية غير النظامية في تحقيق أهداف النظام العالمي الجديد، مؤتمر التربية والنظام الجديد، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة

١٠. علاء رمضان صبرة (٢٠٠٣): التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات عولمة الإدارة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها.

١١. على الدين هلال (١٩٩٤): التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٥.

١٢. على فؤاد بكر (٢٠٠٠): الدراسات العليا والبحوث " هوية الدراسات العليا والبحوث ومستقبلها في الجامعات المصرية، مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٧ – ٢٨ مارس.

١٣. على قطب حسن (١٩٩٣): بعض المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها وعلى الأهداف المستقبلية للتربية في مصر، دراسة من منظور إسلامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا.

١٤. كامل حامد جاد (١٩٩٩): التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر معالم سياسية مقترحة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٥. ماجدة محمد حسن (٢٠٠١): تصور مقترح لتفعيل برامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في محافظة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.

١٦. المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٩ – ٢٠٠٠): العولمة وأثرها على سيادة واستقلال الدولة: تقرير المجالس القومية للخدمات والتنمية الاجتماعية، الدورة السابعة والعشرين، القاهرة.

١٧. المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠ – ٢٠٠١): التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون، القاهرة.

١٨. محمد الأصمعى محروس (٢٠٠٢): أبعاد التنمية المهنية لمعلمى التعليم قبل الجامعى بين النظرية والممارسة، مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة.

١٩. محمد عبدالرحيم عدس (٢٠٠٤): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠. محمود قمبر (١٩٩٢): التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، القاهرة.

٢١. نهى الرويشد (٢٠٠٢): برامج التطوير والتدريب المهنى للمعلمين، رؤية تقويمية، المؤتمر التربوى الحادى والثلاثون جمعية المعلمين الكويتية، الكويت،٦– ١٢ مارس.

٢٢. نوال نصر (٢٠٠٢): ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة. دراسة تحليلية)، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثالث والعشرون، القاهرة.

٢٣. همام بدراوى زيدان (١٩٩٢): إدارة الوقت مدخل مستقبل لزيـــادة فعاليـــة التعلـــيم، المؤتمر العلمى الرابع نحو تعليم اساسى أفضل، المجلد الثـــانى، الجمعيـــة المصـــرية للمناهج، وطرق التدريس، القاهرة، ٣ – ٦ أغسطس.

٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): أهداف البرنامج التدريبى الأساســـى لقـــادة مدرســـة التعليم الثانوى، وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة.

٢٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): التنمية المهنية المســـتدامة، اســـتراتيجية للتطـــوير التربوى، الإدارة المركزية للتدريب، القاهرة.

26. Bach, Stephen & sisson, keith (2002): personnel management. Acomprehensive guide to theory and practice, 3rd ed., Blackwell business, oxford..

27. Beetham & Baily 92002): academic & educational development kogan page, London.

28. Blandford, sonia (2000): Managing prgionalisms development in schools, Routledge, London

29.. Corcoran, Thomas (1995): Helping teachers teach well transforming professional development, A guide for state policymakers, national governors Association, Washington, D.C.

30. Glover Drnek & Law, sue (1996): managing professionee development in education, logan page, London.

31. Guskey, Thomas (2000): evaeuating professional development, corwin press, Inc., California

32. marsha & Larol (2000) why can't we get it right professional development in our school, stick or carrot - corwin press, California.

33. Moon , lenni (2000): reflection in learning & professional development, theory & practice kogan page, London.

34. Shirley, Alick (1999): the relationship of professional development center training of secondary school Administrator in was hoe country school district on subsequent selected leadership Benhaviors. EDD Dissertation, university of nerada, Renece:

35. Wide, J. (1996): assessment strategies for professional development activates, EAC west, March.

36. Widy, Helen & Wallace (1998): professionalism portfolios and the development of school leaders, school leadership & management. vol. 18. N.1



* حوار مع مفكر:

الأستاذ الدكتور/ حامد عمار

"شيخ التربويين"

أجرى الحوار الأستاذ الدكتور/ ضياء الدين زاهر

رئيس التحرير



حوار مع مفكر
الأستاذ الدكتور/ حامد عمار
شيخ التربويين

أجرى الحوار: أ.د. ضياء الدين زاهر

أولاً: السيرة الذاتية

- ولد د. حامد عمار في ٢٥ فبراير ١٩٢١ بقرية "سلوا" بمحافظة أسوان.
- حصل على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن عام ١٩٥٢، على يد عالمة الأنثربولوجيا الشهيرة "مارجيت ميد".
- تدرج في الوظائف من مدرس ابتدائي إلى مدرس ثانوي، ثم التحق بكلية التربية جامعة عين شمس حيث تدرج من وظيفة مدرس إلى وظيفة أستاذ.
- تولى وظيفة المستشار الأكاديمي للأمم المتحدة في تنمية الموارد البشرية في الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٨٦.
- عاد للوطن وعمل إلى جانب عمله بكلية التربية كأستاذ متفرغ، عضو اللجنة الفنية الاستشاري لوزير التعليم المصري منذ عام ١٩٩٣.
- حاصل على جائزة الدولة في العلوم الاقتصادية والاجتماعي وجائزة الكويت في التقدم العلمي في مجال تنمية الموارد البشرية العربية، وعلي شهادة تقدير من وزارة الثقافة لأحسن كتاب في المعرض الدولي للكتاب عام ١٩٩٥. كما شارك في العديد من المؤتمرات وأثراها بعلمه الواسع وفكره المشع وانطلاقاته المبتكرة.
- من أشهر كتبه المتميزة في المجالات الاجتماعية والتربوية والسياسية:
- في بناء البشر - في تطوير القيم التربوية - في اقتصاديات التعليم.



الحوار

د. ضياء:

أستاذي الكريم لم أجد درة أميز بها العدد الخمسين الذهبي من مجلة مستقبل التربية العربية إلا الحوار مع سعادتكم، فلتسمح لي أستاذي الفاضل بأن أقدم لك مجموعة من الأسئلة التي نهدف منها إلى إعطاء المثل والعبرة للعطاء والتحدي والصبر والعمل الدؤوب من أجل الوطن ليكون ذلك ضوءًا لشباب التربويين ينير لهم الطريق ويبصرهم بمعالمه، أستاذي إليك الأسئلة.

١. سيادتكم نموذج يحتذى فى الإصرار والعزيمة، فقد استطعت أن تجتاز صعوبات جمة فى مسيرتكم الحياتية والأكاديمية كيف أثرت حياتكم على منهجكم فى الحياة وفى العلم وفى التربية وهل انعكست عليكم فى تربيتكم أولادك؟

٢. ما أهم ما تعتز به فى مجالات اسهاماتك العلمية والمنهجية المتعددة فى الداخل والخارج؟ ولماذا؟

٣. هل تعتقد أن الجامعة مازالت هى "ضمير الأمة"؟

٤. هل تعتقد أن ثمة اختلافات واضحة بين الأستاذ الجامعى فى الأمس والآن وكيف السبيل؟

٥. ما رأيك فى الجامعات الخاصة وهل تشكل بالفعل عضدا للجامعات الحكومية؟

٦. كيف السبيل نحو حسم الإشكالية المتجددة دوما المسماة بالثانوية العامة؟ وما تداعيات الفشل فى مواجهتها بحسم؟



٧. هل تعتقد فى إمكانية قيام علم تربوى أصيل مميز عن العلوم الأخرى وإن كان متقاطعاً معها؟ كيف يكون ذلك؟

٨. هل تعتقد أن رحلتكم إلى لندن والتتلمذ على يدى العالمة الانثروبولوجية الشهيرة (مارجريت ميد) كان له الفضل الأول فى اكتشاف قدراتكم وإمكانياتكم؟

٩. يقال إنك حاصد الجوائز، ما المقومات التى تعتقد أنها تلزم التربوى المبدع كى يحصد الجوائز؟

١٠. ما تصوراتكم لتدشين مدرسة تربوية منهجية وهل ترى رموزاً لها الآن؟

١١. ما مساحة الذاتية فى حياتكم العلمية؟

١٢. الشخصية المصرية وتأثير العولمة؟

د. حامد عمار:

أخي أستاذ الدكتور ضياء الذي له من اسمه نصيب أسئلتك تتطلب إبحاراً في ذكريات وهموم وتحليلات متشعبة. وسوف استجيب لطلب الحوار معك في عبارات موجزة حيث لا يتسع المزاج للإفاضة المطلوبة.

إذ إن السحابات الدكناء تتكاثف في سماوات الفضاء العربي برمته. وليس ثمة حلول عند فرد في مجال التربية الذي هو ملبد بغيومه الخاصة إلى جانب العامة، وللحوار بقية في أعداد المجلة مادام في العمر بقية بإذن الله.

وحول سؤالك الأول لم يكن تجاوزي لما اضطربت به نشأتي من عوائق الفقر الخاص والعام في القرية مسألة إصرار وعزيمة، وإنما كانت في مرحلة الطفولة هي مجرد التزام بالطاعة والاستسلام لما يريده الوالدان من مسالك لأبنائهم وبناتهم كقيمة من قيم (الأدب والاحترام) الذي لا بديل عنه في علاقات الأسرة الريفية، ونحن في الثلث

الأول من القرن العشرين. وقد هدى الله الوالدين في انتهاج الطريق الذي فك حصاري في المجتمع المغلق نحو آفاق التحضر والتعليم الحديث.

ومع بلوغ مرحلة الشباب في المرحلة الثانوية والجامعية كان تفوقي جهداً واعياً مثابراً للتعويض عن حالتي المادية والمظهرية وسط أبناء كبار الملاك الزراعية وكبار التجار والموظفين ليكون لي علاقة مميزة أمام علاماتهم البارقة، زياً متنوعاً وربطات عنق مشعة وشنطاً وغيرها من رموز الثراء.

ومع هذه المرحلة التعويضية لاكتساب الثقة بالنفس في مطلع الشباب تواصلت نزعاتي للتفوق، حتى حين التقيت بأبناء (الانكتار) كما يسميهم مؤرخنا تقي الدين المقريزي في انجلترا خلال بعثتي للتخصص في مجال التربية. وصدقني أنني كنت أشرح لبعضهم ما كنا نتلقاه في مقرر تاريخ التعليم في المملكة المتحدة.

وكان ذلك في أعقاب الحرب العالمية الثانية في الفترة ما بين ١٩٤٧ – ١٩٥٢.

وقد تلبستني نزعة التفوق والتميز في أي محيط من محيطات حياتي منذ ذلك التاريخ حتى هذه المرحلة من شيخوختي. أحرص دائماً على أن يكون لي لمعة فكرية أو بصمة تعبيرية خاصة بين الأقران:

اجتهد ما وسعني الاجتهاد لأنمي رصيدي المعرفي ولأرسخ حضوري، ولأقلب أفكاري، وأنبش فيما وراء ما يسود من رؤى أو نظم أو تعليمات، وأبغض أن أساير الركب، وأشايع القبيلة كما قال الشاعر

وما أنا إلا من غزية إن غزت غزوت وإن ترشد غزية أرشد.

وهكذا انتقلت بمسيرة حياتي من الطاعة المهذبة إلى التمرد الذاتي، ومن محاولة وجود مكانة معترف بها بين الأقران إلى حالة من التمرد الإيجابي في محاولة لكسر الحصار فيما يسود من تقاليد ونظم وإجراءات مع الاجتهاد في إيجاد بدائل أكثر معقولية وأفعل تأثيراً ونضجا واكتمالاً. ومن هنا جاء تمسكي بالمنهج النقدي الاجتماعي التاريخي

والسياقي في أفكاري وكتاباتي في مجالات التربية وإشكالياتها. ومن هنا جاءت صداقتي الحميمة مع "باولو فريري" وتلامذته من أمثال "هنري جيرو" "وايرا شور" "وينير ماكلرن" وغيرهم، ولقد كان لإعجابي ببعض من علموني في مصر وانجلترا أثر بالغ في امتصاصي واقتدائي بمناهجهم الفكرية وخصوصياتهم المعرفية مما وصل بهم إلى نماذج من الكاريزما في محاولة الاهتداء بهم.

أذكر على سبيل المثال في جامعة الملك فؤاد الأول الثانوية (القاهرة حاليا عبد الحميد العبادي في التاريخ الإسلامي، وشفيق غربال في التاريخ الحديث، وفي جامعة لندن "كارل مانهايم" "ومارجيت ريد" في اجتماعيات التربية، "وهارولد لاسكي" في العلوم السياسية، ولعل أهم تأثيراتهم كانت في مجال البحث عن الجديد، وشق طريق غير مألوف، والإقدام عليه والسير فيه دون خوف أو وجل، ومن ثم فإن ما قد يحدثه أستاذ أو معلم في طلابه من تأثير مسألة بالغة الأهمية، لا بمجرد ما لديه من معرفة ودراية. وإنما بما يؤمن به ويحتضنه من إدراك عميق بما يعلم، حيث تنتشر إشعاعاته إلى طلابه. إن المعلم/ الأستاذ حقًا منارة، وإنه مصدر الضوء والهداية والنفاذ إلى عقول طلابه وقلوبهم، وإنه المفتاح الأول في الدخول إلى عوالم التجديد والإبداع والمغامرة الفكرية ... إنه أهم بكثير جداً مما يشغلنا اليوم من معايير الجودة وكفاءة الأداء. نحن في حاجة إلى أستاذ ملهم لطلابه قادر على تحريك موجات الفكر لديهم وإعمال العقل والقلب والضمير باعتبارها فرائض علمية لا يجوز التهاون فيها. وباختصار المعلم منبع الوحود لدى المتعلم، لكي يفكر ويسعى ويتدبر من خلال كيانه وجسمه كله.

ومع هذا التوجه نحو التميز والمغامرة والشوق إلى الجديد والمتجدد، لم يكن غريبا أن تكون رسالتي لنيل الماجستير في جامعة القاهرة حول (علاقة مصر المملوكية بالدول الأفريقية) أول رسالة في هذا الموضوع (١٩٤٥). أو أن تكون رسالتي في جامعة لندن للدراسات التربوية (عدم تكافؤ الفرص التعليمية في مصر) ١٩٤٩ ورسالتي في

الدكتوراه (التنشئة الاجتماعية في قرية مصرية) ١٩٥٢ وهي موضوعات كانت تبدو غريبة في وقت تسيدته محاور الفرد والمدرسة والكتاب في مناهج إعداد المعلم

كذلك غامرت بالإشراف على أول رسالة من نوعها حول (معالم التربية القبطية في مصر) – ١٩٥٦ ومن أوائل كتبي (في بناء البشر) ١٩٦٢، و(في اقتصاديات التعليم) ١٩٦٤ وأن تكون من أواخر الرسائل التي أشرفت عليها (تنمية القلب في الفكر الإسلامي) ٢٠٠٨، وآخر كتاب أترجمه لباولو فريري (التعليم من أجل تنمية الوعي الناقد) ٢٠٠٥.

أشير إلى هذه المواطن التي حاولت اقتحامها والاشتباك معها في إشكاليات التربية، لا للتفاخر فقد انتهت حقبة الأمجاد منذ ثلاثين عاماً، وإنما سقت تلك الأمثلة حفزاً لهمم التفكير والتجديد في عالم التربية الذي أخذت أفكاره وسياساته وأبحاثه تلجأ إلى (سكة السلامة) والأنماط المعلبة المألوفة، وقد أدى ذلك إلى بداية الطريق المسدود الذي نجده أمام كل سعي للتجديد والإبداع، خوفاً من تجاوز ما عرف بالمنهج العلمي السليم والسديد، من خلال استبانة البحث والوقوف عند أرقامها ونسبها قولاً فصلاً في تحليل وتفسير المشكلات التربوية

وما نرانا نقول إلا معاداً من أمرنا مكروراً

وبذلك نجد أنفسنا إما مقلدين أو تابعين، أو ناظرين إلى الوراء وليس إلى الأمام في مقاصدنا ومفاهيمنا وسياساتنا وأولوياتنا في تطوير التعليم.

وينجم عن هذا إلى جانب موارد مالية هزيلة تنفق على التعليم شيوع خمول الفكر وإيثار العافية في اتباع المألوف المتيبس، وقصور الهمة عن مبادرات واقتحامات أو مسالك جديدة خائفين مرتعشين، وقد قالها شكسبير

(يموت الشجاع مرة واحدة، لكن الجبان يموت عدة مرات) .

وما تزال روح التمرد على الأوضاع السائدة وتشابكها مع أحوال التعليم، وما يطغى على الطرفين الاجتماعي والمدرسي في الخوف من الحرية، ما تزال تسيطر على

منطلقات جسمي النحيل في تفاعلها مع معطيات الواقع في كليته ومفرداته المؤسسية. وانطلاقاً من رؤية المدرسة النقدية الاجتماعية، تابعت هذا المنهج في تحليل وتشخيص الواقع التعليمي، فالتعليم عملية وفعل سياسي، كما أن السياسة عملية وفعل تربوي. ومن هذا المنطق يمكن أن يكون كلاً منهما أداة لإعادة إنتاج الآخر، ومحافظة على أوضاعه، كما يمكن أن يكون كلاً منهما أيضاً فواعل في التغيير وابتكار صور جديدة من السياسة والتعليم.

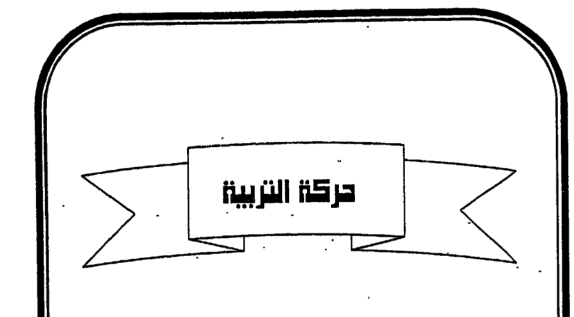
لكنهما في إطار واقعنا المجتمعي تتآلف القوتان السياسية والتربوية على بقاء الأوضاع المؤسسية والقيمية في جمودها الراهن، وفي هيمنة ثقافة التسلط من جانب قلة على مصائر الأغلبية في مجتمعهم والمنهج النقدي الاجتماعي في تناول السياسات والمقررات التعليمية كان من بين التحليلات الفكرية التي كشفت كثيراً من المفارقات بين الخطاب السياسي، وواقع الإجراءات والممارسات في المنظومة التعليمية، لقد غدا التعليم في أجوائنا تابعاً للنظام السياسي بقيمه وتوجهاته، رغم كثرة الحديث عن ديمقراطية التعليم، إن إحداثيات الواقع تدل على الصعوبة البالغة في تحقيق ديمقراطية التعليم مع وجود نظام سياسي أوتوقراطي، أبوي، طبقي، استبدادي.

وما يجري من عمليات إصلاحية في شئون التعليم إنما هي صور شكلية أو أصباغ تجميلية أو منقولة من نظم دول متقدمة مما يوحي بآيات التحديث. ولا تعدو كل تلك الإصلاحات أكثر من مجرد صب الزيت القديم في قنان جديدة في أحسن الأحوال.

ورغم غلبة التعليم في موقف التبعية للنظام السياسي الاجتماعي إلا أنه قد يلعب دوراً ماكراً خفياً في بعض الحالات عندما يتمكن في جدلية علاقته مع النظام السائد من التناقض معه. ويتجلى ذلك من خلال عمليات التعليم في تحليل الواقع وكشف القوى التي تؤدي إلى استمراره، وإلى العلاقة بين المجرد والمحسوس وبين الجزئي والكلي والرؤية الشاملة. ويعني هذا كله كشف المستور والوعي بإمكانات التغيير. ومن خلال استثمار هذا

الوعي وتعبئته في البيئة الثقافية يصبح التعليم سلاحاً للمقاطعة، ومن هنا جاءت دعوات المدرسة النقدية البناء إلى إشاعة مفهوم (التعليم من أجل المقاومة – education for resistance)

والتي دعا إليها "هنري جيرو" في كتابه بهذا العنوان، ولقد سعدت وساهمت في إعداد رسالة للماجستير مع الأستاذ الجليل عبد الفتاح تركي/ بكلية التربية/ جامعة طنطا توضح آراء هنري جيرو في فرص التعليم ساحة للمقاوم (من منشورات سلسلة آفاق تربوية متجددة) للباحث المجتهد الأستاذ سعيد إسماعيل عمرو (الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٦) والخلاصة أن مسيرتي في الحياة وما جرى في تدفقها من تيارات قد تحولت من سياق الطاعة الريفية ومن الشوق إلى التميز، إلى التمرد الفكري مع إتساع معارفي وخبراتي، ومع معاناتي من ركود الفكر والسياسات التربوية، ومقارباتها معالجاتها بالمناهج الوصفية والقوالب التجريبية – دراسة وبحثاً – ووجدت نفسي في غمار المدرسة النقدية الاجتماعية وداعياً لتوظيفها في تغيير دوره في تطوير المجتمع نحو توجه ديمقراطي قومي. وامتدت هذه الرؤية الخصيبة إلى معظم ما تناولته في كتاباتي ومقالاتي في ساحة الأزمات التربوية التي تواترت في منظومة التعليم والجهود الفاشلة في جعلها قاطرة للتقدم والاستنارة، وتشكيل مجتمع عربي ديمقراطي تبنية كما قال رفاعة الطهطاوي (بالحرية والمصنع والفكر). وهذا يتطلب كتلة حرجة من التربويين تقود انطلاقة التعليم نحو المقاومة.



❖ المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي

المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي



عرض: د. فاتن العزازي *

عقد هذا المؤتمر بالقاهرة في الفترة من ١١-١٢ مايو ٢٠٠٨م بمركز الأزهر للمؤتمرات بمدينة نصر وذلك تلبية لدعوة السيد الرئيس محمد حسنى مبارك لعقد المؤتمر القومى لتطوير التعليم الثانوى وسياسات القبول بالتعليم العالى لإحداث توافق مجتمعى شامل، ووضع حلول غير تقليدية لكيفية إعمال مبدأ الإتاحة والجودة ومعالجة القضايا المطروحة.

وقد جرى الاستعداد لعقد هذا المؤتمر منذ فترة بتكوين فرق عمل مشتركة من وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى، قامت على دراسة الوضع الراهن، والاستفادة من التقارير والبحوث ذات الصلة وتلك الصادرة عن هيئات وطنية، ونتائج جلسات الاستماع التحضيرية التى شملت كافة القطاعات والفئات على مستوى الجمهورية (من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وأعضاء المجالس النيابية والمجلية والجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدنى ورجال الأعمال)؛ هذا بالإضافة إلى المتخصصين والخبراء من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والأحزاب السياسية المختلفة، وذلك فى إطار ديمقراطى لتجميع كافة المعلومات والآراء حول تطوير التعليم الثانوى وسياسات القبول بالتعليم العالى.

ولقد ناقش المؤتمر ثلاثة محاور رئيسة تمثلت في:

١. هيكلية منظومة التعليم الثانوي.
٢. سياسات التقويم.

---

* باحثة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣. سياسات القبول بالتعليم العالي.

كما تحددت أهداف المؤتمر على النحو التالي:

- وضع آليات جديدة للمرحلة الثانوية بشقيها ترفع المعاناة عن الطلاب وأولياء أمورهم وتجود من العملية التعليمية.
- إعادة هيكلة التعليم الثانوي بشقيه بحيث تؤدى إلى إتاحة الفرصة للالتحاق بسوق العمل أو التعليم العالي.
- وضع آليات حديثة للتقويم بحيث يكون شاملاً ومنظومياً يقيس كافة أوجه التعلم.
- تحديث نظم القبول بالتعليم العالي بوضع آليات جديدة توجه الطالب للمكان السليم الذي يتناسب مع رغباته وقدراته ومواهبه.

وقد أفسح السيد الرئيس/ محمد حسنى مبارك المؤتمر وألقى خطاباً شاملاً عرض فيه محددات التطوير التي أوجزها سيادته فيما يلي:

١. أن يحظى التطوير المنشود بتوافق عريض على أهدافه وآليات تحقيقها، وعلى السياسات والبرامج المطروحة والمراحل الزمنية لتطبيقها مع الالتزام بالشفافية فى تقويم النتائج وتقدير الجدوى.
٢. أن يمثل هذا التطوير قيمة مضافة لخدمة الاقتصاد القومي وجهود التنمية.
٣. ضرورة توافر الضمانات الكافية لتحقيق تكافؤ الفرص وتخفيف العبء المادي والنفسي عن كاهل الأسر المصرية وطمأنة أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.
٤. ضرورة استعادة المدرسة لدورها التربوي والتعليمي.
٥. الاهتمام بالعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية وعلوم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات وإفساح الطريق أمام الأنشطة الطلابية.

٦. تحقيق المرونة والتكامل بين التعليم الثانوي العام والفني والأزهري.
٧. الارتقاء بجودة التعليم الفني بكل تخصصاته.
٨. تطوير المرحلة الثانوية وتخليصها مما يتعلق بها من أعباء نفسية ومادية على الأسر المصرية بسبب الامتحانات التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين.
٩. إيجاد معايير إضافية لقياس مستوى الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي بحيث لا يكون معيار المجموع في الثانوية العامة معياراً وحيداً، واستحداث آليات إضافية لقياس مهارات وقدرات الطلاب.
١٠. أن يكون المنطلق لتطوير نظام القبول بالتعليم العالي مرتبطاً برغبات الطلاب وقدراتهم ومتطلبات سوق العمل ومواكباً لإتاحة المزيد من فرص التعليم العالي المتطور لشبابنا.
١١. ضرورة تناول موضوع التمويل باعتباره قضية أساسية في الإصلاح والتطوير المنشود.

مبادئ ومرتكزات التطوير:

وفى إطار هذه المحددات، تم الاتفاق على المبادئ والمرتكزات التالية:

- ضمان كفاءة وجودة خريجي المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني، وما يتطلبه ذلك من توافق على تحديد المعارف والقدرات والمهارات المطلوبة من خريجي هذه المرحلة كمرحلة قائمة بذاتها، تؤهل للتقدم إلى التعليم العالي أو للانخراط في سوق العمل.
- ضمان التكامل والتناغم والتآزر بين منظومتي التعليم الثانوي والتعليم العالي في ظل معايير من الجودة تحقق متطلبات سوق العمل وتحدث تنمية بشرية حقيقية في المجتمع المصري.

- دعم العلاقات المتبادلة بين التعليم الثانوي بشقية العام والفني وبين التعليم العالي وسوق العمل، وإتاحة مسارات مرنة للانتقال عبر مراحل التعليم العام والتعليم العالي في إطار فلسفة التعليم المستمر، وذلك كله اعتماداً على تقارب المستوى المعرفي والقدرات والمهارات المكتسبة في كل من التعليم الفني والتعليم العام.
- التكامل في التخطيط الاستراتيجي في المنظومتين والتنسيق الزمني في التنفيذ والإصرار على التطوير المستمر مع التقييم ودراسة التأثير المباشر وغير المباشر على المجتمع والاقتصاد القومي والقدرة التنافسية لمنظومة التعليم ككل، على أساس توفير كل إمكانات ومتطلبات التنفيذ لتحقيق الأهداف الاستراتيجية بكل الشفافية والضمانات المطلوبة لذلك. وإحداث نقلة نوعية فى تطوير منظومة التعليم الثانوى للانتقال من ثقافة الحفظ والتلقين إلى ثقافة تدعم التفكير الناقد الابداعى، وتركز على التعلم لتنمية ميوله وطاقاته الإنسانية، وإعداده لمواصلة التعلم ودخوله لسوق العمل وممارسته المواطنة المستنيرة.
- مواكبة التغيرات العالمية الحديثة فى تكنولوجيا الاتصال وثورة المعرفة وما أحدثته هذه المتغيرات من تحولات تربوية فى نظم التعليم الثانوى ومخرجات هذا التعليم لإعداد شباب قادر على التعامل بعقد جديد فى عالم جديد، ويتطلب ذلك التركيز على مهارات الاتصال والتواصل باللغة العربية والتركيز على علوم المستقبل الجديدة والاهتمام بإكساب الطلاب مهارات البحث العلمى والتعلم الذاتى والتعاون مع التكنولوجيا المتقدمة.

توصيـــــات المؤتمر:

تمت الموافقة على مفهوم وأهداف وآليات تطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، وأوصي المؤتمر بما يلي:



١. النظر إلى المرحلة الثانوية باعتبارها منظومة تعليمية متكاملة، تُمكّن خريجيها من الالتحاق بسوق العمل أو مواصلة التعليم العالي أو كليهما معاً، في إطار من التعلم مدى الحياة بما يؤهل للمواطنة المتميزة القادرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

٢. تحديد مواصفات جديدة متميزة لخريجي التعليم الثانوي تتناسب مع متطلبات العصر وتمكن أبناءنا من التفكير الناقد والإبداعي وامتلاك القدرات العلمية والعملية المناظرة لزملائهم في الدول المتقدمة.

٣. تحقيق التكافؤ في المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية بين مسارات التعليم الثانوي المختلفة من خلال إقامة جذع مشترك من المناهج والأنشطة في الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية بنوعيها، بما يضمن سهولة الانتقال من مسار إلى آخر.

٤. تحديث المناهج الدراسية بما يحقق المواصفات الجديدة لخريجي التعليم الثانوي ومتطلبات تنفيذ التعلم النشط والتقويم الشامل المستمر والمشاركة الإيجابية للطالب.

٥. توحيد المسمى ليكون شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوى (العام والفني) ومد صلاحيتها بحد أقصى خمس سنوات.

٦. تحديث مسارات التعليم الثانوى العام والفنى بما يُمكن الطلاب من تعديل مسارهم فى أى مرحلة من مراحل الدراسة، بما يمكن الخريجين من الدخول إلى سوق العمل والعودة إلى الدراسة.

٧. استحداث نظام الإرشاد والتوجيه التربوى والأكاديمي فى مرحلتي التعليم العام والفنى والتعليم العالي.

٨. تطبيق نظام التقويم الشامل في المرحلة الثانوية لكل أداءات الطالب وما يقوم به من أنشطة وما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم عبر دراسته بهذه المرحلة بما يحقق فاعلية العملية التربوية داخل حجرة الدراسة وخارجها، ويدعم دور فعال

للمدرسة في بناء شخصية أبنائنا، ويعظم من دور المدرسة كمؤسسة تربوية.

٩. اعتبار نجاح الطالب فى التقويم الشامل فى كل سنة دراسية شرطاً أساسياً لانتقاله للصف الأعلى فى السنة التالية، واعتبار نجاحه في الصف الثالث شرطاً لدخول امتحان إتمام المرحلة الثانوية، مع عدم احتساب درجاته فى المجموع، ومراعاة نسبة الحضور.

١٠. تعتبر المرحلة الثانوية بشقيها العام والفنى مرحلة قائمة بذاتها، تنتهى بشهادة إتمام المرحلة الثانوية، وتؤهل للتقدم إلى التعليم العالى أو التدريب المهني المؤدى للحصول على رخصة لمزاولة المهنة والانخراط فى سوق العمل.

١١. تعتمد نتيجة اتمام شهادة المرحلة الثانوية على الامتحان الذى يعقد فى الصف الثالث الثانوى.

١٢. اعتماد القبول في التعليم العالي على معيارين هما:

أ- نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية كأحد معايير القبول وليست المعيار الوحيد.

ب- اختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية.

١٣. يتم تنسيق القبول بين مؤسسات التعليم العالي من خلال مكتب التنسيق لتحقيق رغبات المتقدمين للتعليم العالى وفقا للمجموع الإعتبارى الذى يتمثل فى نسبة مئوية من نتيجة إتمام مرحلة التعليم الثانوى، يضاف إليها نسبة مئوية من نتيجة الاختبارات القطاعية للقدرات التي تتم بالحاسب الآلي وباستخدام بنوك الأسئلة مما يضمن العدالة والشفافية وتكافؤ الفرص. مع إتاحة الفرصة للطالب للتقدم لاختبار القدرات أكثر من مرة.

١٤. تعقد اختبارات القدرات في دورتين كل عام " الدورة الصيفية" فى (يوليو ، أغسطس) و"الدورة الشتوية" في (يناير ، فبراير)، وتوضع بصورة مجدولة فى إطار زمني

- يسمح للطالب بالتقدم لأكثر من اختبار قطاعي في الدورة الواحدة خلال مدة صلاحية شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

١٥. النظر في حساب الخبرات العملية المكتسبة في سوق العمل للحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية عند التقدم مرة أخرى للالتحاق بالمسار التعليمى وفقًا لقواعد النظام القومي للمؤهلات والمهن.

١٦. هيكلة وتطوير البرامج الأكاديمية والمسارات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؛ لتواكب مقومات الإتاحة والجودة في مدخلات التعليم العالي وتعدد المسارات والقدرة على إحداث التغيير والتطوير المطلوب.

١٧. مواصلة الجهود للتوصل إلى إطار عام للنظام القومي للمؤهلات والمهن للارتفاع بمستويات التعليم المختلفة، وتأكيد المرونة المطلوبة بين مستويات ومسارات التعليم، وبينها وبين مستويات العمل وهيكله الوظيفي والمهني.

متطلبات وآليات تنفيذ توصيات المؤتمر:

ولضمان تفعيل توصيات المؤتمر وتنفيذها فى الاطار الزمنى المحدد لتطبيقها لإحداث التطوير المنشود، أوصى المؤتمر بما يلى:-

- اتخاذ الإجراءات التنظيمية والتشريعية لإقرار التوصيات والبرامج والمشروعات المصاحبة للتطوير.
- التسويق المجتمعى لسياسات التطوير، ومجالات التنفيذ ونتائجها لإحداث توافق مجتمعى تجاه التطوير المنشود
- حشد الجهود الحكومية والمجتمعية لتوفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ مراحل تطوير الثانوية العامة وسياسات القبول بالتعليم العالي.

- تشكيل لجنة دائمة لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالجامعات من الوزارتين، ويتم اختيار أعضائها من أساتذة الجامعات والخبراء من وزارة التربية والتعليم المشهود لهم بالخبرة التربوية العالية والكفاءة والنزاهة والعطاء لخدمة الوطن، تكون مهمتها إعداد الخطط والمشروعات اللازمة لإحداث التطوير، ومتابعة تنفيذ هذه المشروعات، وأداء آليات التطوير، على أن ترفع تقريرها لوزيري التعليم العالي والتربية والتعليم.
- إعداد خطط قصيرة الأجل (للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩) وأخرى متوسطة الأجل (للعامين الدراسيين ٢٠٠٨/٢٠١٠)، وثالثة طويلة الأجل خمس سنوات (٢٠٠٨/٢٠١٣) تعمل على جميع المحاور في آن واحد حتى تُحدث التطوير المنشود. ويعلن عن هذه الخطط في أجهزة الأعلام المختلفة حتى تتسم بالشفافية والمصداقية وتحظى بالتوافق المطلوب أمام الرأي العام.
- يراعى في الخطط السابقة إعطاء الأولوية لمشروعات التطوير التي تمس الطلاب في الفصول والمدرجات بحيث تحوز رضا الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع؛ حتى تستعيد المؤسسات التربوية دورها في المجتمع وتحدث المشاركة المجتمعية.
- ترجمة الخطط السابقة إلى منظومة من المشروعات المتكاملة والمتناغمة، بحيث تؤازر بعضها البعض، وتؤدى إلى إحداث التغيير المطلوب في الإطار الزمني المحدد لها.
- تكليف فرق عمل من الوزارتين تكون مهمتها إدارة التغيير من حيث متابعة تنفيذ الخطط والمشروعات والتنسيق فيما بينها على أن ترفع تقرير ربع سنوي عن تقويم الأداء في هذه المشروعات منفردة ومجتمعة إلى اللجنة الدائمة للتطوير.

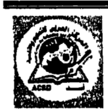


دليل تدريب القيادات التعليمية

إعداد المركز العربي للتعليم والتنمية

عرض

أ. مصطفى عبد الصادق



دليل التدريب للقيادات التعليمية*

عرض: أ. مصطفى عبد الصادق

أعد المركز العربى للتعليم والتنمية دليلا تدريبيا للقيادات التعليمية، بتكليف من المركز العربى للتدريب التربوى لدول الخليج، وذلك لتسترشد به وزارت التعليم فى دول الخليج العربية. فى مجالات تدريب القيادات التربوية.

وقد اشتمل الدليل على مقدمة وخمسة فصول:

وتعرضت المقدمة إلى مدى الحاجة إلى هذا الدليل، والأهداف التى يسعى إليها، وخطوات إعداده.

وجاء الفصل الأول تحت عنوان " **منظومة تدريب القيادات التعليمية واحتياجاتهم التدريبية**، وفى هذا الفصل تعرض لمفهوم التدريب وبين العلاقة الوثيقة بين التدريب والتعليم والتنمية الإدارية، رغم اختلافهما عنه، وبين أن المفاهيم الثلاثة تكون سلسلة من أربع حلقات فالتدريب لدخول العمل يبدأ متى تنتهى عملية التعليم الرسمية، وأن التدريب الوظيفى أثناء الخدمة يبدأ متى ينتهى التدريب لدخول العمل، وأن التنمية الإدارية هى تتويج للعمل التدريبى وتبدأ متى انتهى التدريب الوظيفى.

* المركز العربي للتدريب التربوي والمركز العربي للتعليم والتنمية: دليل التدريب للقيادات التعليمية، الدوحة (المركز العربي للتدريب التربوي، ٢٠٠٧) .

كما عرض لمنظومة التدريب، ووضح ما يتصل بها من مدخلات، وعمليات ومخرجات ونواتج.

وأخيراً عرض في هذا الفصل إلى الاحتياجات التدريبية، ومناهج تحديدها، وطرقها المختلفة، والتي تختلف باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة. وختم الفصل الأول ببيان أن الارتباط والتكامل بين مفهومي المسار الوظيفي والمسار التدريبي هو أساس تحديد الاحتياجات التدريبية.

أما الفصل الثاني فكان تحت عنوان "**القيادات التعليمية: أدوارها ومعايير انتقائها وأسس توصيفها**"

وقد عرض هذا الفصل للتوصيف الوظيفي وشروط الترقي للقيادات التربوية الخليجية في عدد من دول الخليج " دولة قطر، مملكة البحرين، سلطنة عمان، الجمهورية اليمنية".

وتبين وجود تشابه إلى حد كبير في مجمل التوصيف الوظيفي لهذه القيادات وأرجع ذلك لكون العمل الإداري في المنظومة التعليمية يكاد يكون متشابها، كما أوضح أن الوصف الوظيفي يمكن أن يأخذ التسلسل التالي بالنسبة للقيادات التعليمية الخليجية.

١- وظائف الإدارة العليا.
٢- وظائف الإدارة الوسطى والإشرافية.
٣- وظائف الإدارة المدرسية والتربوية (أي الوظائف التنفيذية).

أما الفصل الثالث والرابع فكان دراسة ميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية في دول الخليج وتبين من نتائج الدراسة حاجة القيادات التعليمية في دول الخليج



إلى مجموعة واسعة من البرامج التدريبية، بعضها يمثل أساساً متينا لمجالاتها التعليمية والتربوية والبيداجوجية، وبعضها يمثل دعما لمهاراتها الإدارية والبحثية، وشق ثالث يمثل مجموعة البرامج التطويرية والمستقبلية المتصلة بالاتجاهات الحديثة فى العمل القيادى ككل. وقد تم إعداد جداول بالبرامج والدورات اللازمة لتلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة للقيادات التعليمية الخليجية خلال السنوات الخمس التالية.

أما الفصل الخامس والأخير فقد تم فيه تخطيط برامج المسار التدريبى المقترح للقيادات التعليمية، وقد تم تقسيم البرامج إلى ثلاثة مجموعات:

أولاً: مستوى البرامج التطويرية.

ثانياً: مستوى البرامج الأساسية.

ثالثاً: مستوى البرامج الداعمة.

وقد تم عرض متضمنات هذه البرامج التى بلغ عددها اثنين وأربعين برنامجا وفقا لما يلى:

- اسم البرنامج.
- الفترة الزمنية.
- أهداف البرنامج.
- الفئة المستهدفة.
- محتويات البرنامج.

Warschauer, M. (1996b). Motivational aspects of using computers for writing and communication (online). Second Language Teaching and Curriculum Center.

Wenglinsky, H (1998) *Does it compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics.* [Online] Available http://www.ets.org/research/pic/technolog.html.

Wilson, B. (1990). The preparedness of teacher trainees for computer utilization: The Australian and British experiences. The journal of Education for Teaching, vol. 16, No, 2.

Zhao, Y., Pugh, K.., Sheldon, S. & Byers, J (2002) Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104, 3, 482-515.

Sharma, Subhash. (1996).Applied multivariate techniques, New York: Wiley.

Sivan-Kachala, J (1998) *Report on the effectiveness of technology in schools, 1990-1997*. Washington, DC: Software Publisher's Association.

Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N., and Angeles, J. (2000). Teachers' tools for the 21 st century: A report on teachers' use of technology. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Smith, B.N. and Necessary, J.R. (1996).. Assessing the computer literacy of undergraduate college students. *Education*, 117 (2), 188-193.

Summers, M. (1988). New primary trainees and computer: Where are they starting from? Journal of Education for Teaching, vol. 14, no. 2, pp. 183-191.

Summers, J (1990-1991) Effect of interactivity upon student achievement. completion intervals and affective perceptions. *Journal of educational technology systems*, 19, 1, 53-57.

U.S. Department of Education's National Technology Plan (1996) available on http://www.ed.gov/Technology/elearning/plan/.

Vannatta, R (2000) Evaluation to planning: technology integration in a school of education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8, 3, 231-246

Warschauer, M. (1996a). Comparing face to face and electronic communication in the second language classroom. CALICO Journal. 13 (2). 7 26..

Oderkirk, J. (1996). Computer literacy – a growing requirement. *Education Quarterly Review*, 3, 9 – 29.

Pask-McCartney, C (1989) *A discussion about motivation. Proceedings of selected research presentations at the annual convention of the AECT* (ERIC Document Reproduction No. ED 308816). Available on: http://ericae.net/edo/ED308816.htm .

Petrauskas, R. (1998). Way of Lithuanian school towards computer literacy. Kaunas: Technology University Press.

Porter, T. (1997). Level of Use of the Internet by the OHIO State University Extension educators. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio (U.S.A).

Roblyer, M. D and Edwards, J (2000) *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Šaparnienė, D. (2002). *Students' Computer Literacy: Educational and Psychosocial Context of Society with Limited Resources*. Ph. D. thesis, Šiauliai (in Lithuanian).

Saparniene, D., Merkys, G., Saparnis, G.(2002). Students' Computer Literacy and Social Environment in the Context of the Society with Limited Resources. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media. In J.Mikk, V.Meisalo, H.Kukemelk, M.Horsley (2002). (Eds.). *Learning and Educational Media*, 3, 126 –136.

McMillan, S. (1996). Literacy and computer literacy: definitions and comparisons. *Computers and Education*, 27.

Moody, J., B. Stewart, & C. Bolt-Lee. (2002). "Showing the skilled business graduate: Expanding the toolkit". Business Communications Quarterly, Vol. 65, No. 1, pp. 21-36.

Mubireek, S. (2001). Level of Adaptation of the Internet by ESL Teachers at the OHIO State University. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio (U.S.A).

Mitra, A. (1998). Categories of computer use and their relationship with attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*. 30 (3), 281 - 295.

Mukti, A. (2000). Computer Technology In Malaysia: Teachers' Background Characteristics, Attitudes And Concerns, EJISDC 3, 8, 1-13

Mumtaz, S (2000) *Using ICT in schools: a review of the literature on learning, teaching and software evaluation*. University of Warwick: The Centre for New Technologies Research in Education.

Nickell, G. S., & Pinto, J. N. (1986). The computer attitude scale. *Computers in Human Behavior*, 2, 301-306.

Knezek, G., Chiristensen, R., and Rice, D. (1996). Changes in teacher attitudes during information technology training. Technology and Teacher Education Annual, 6, 763766.

Kulik, J. A (1994) Meta-analytic Studies of Findings on Computer-based Instruction. In Baker, E. L & O'Neil, H. F (1994) (eds.) *Technology Assessment in Education and Training* (pp.9-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lam, Y. (2000). Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. Canadian Modern Language Review, 56, 389420.

Langone, C., Wissick, C., Langone, J., and Ross, G. ('998). A study of graduates of a technology teacher preparation program. Journal of Technology and Teacher Education, 6(4), 283302.

Loveless, T (1996) Why aren't computers used more in schools? *Educational Policy*, 10, 4, 448-467.

Marcinkiewicz. H. R (1994) Factors influencing computer use in the classroom. *Journal of research on computing in education*, 26, 2, 221-237.

McDonald, D. (2004). Computer literacy skills for computer information systems majors: A case study. *Journal of Information Systems Education, 15*, 19-34.

McKinsey and Company (1997) *The future of information technology in UK schools*. (The McKinsey Report), London: McKinsey and Company.

Geissler, J. and Horridge, P. (1993). University students' computer knowledge and Commitment to learning. Journal of research on computing and education. Vol. 25, 3, 347-365.

Grau, I. (1996). Teacher development in technology instruction. Does computer coursework transfer into actual teaching practice? Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas. Texas (U.S.A). (ERIC Document Reproduction Service No. ED394949).

Guha, S (2003) *Are we all technically prepared? Teachers' perspective on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching.* Information Technology in Childhood Education Annual, 317-349. Available: http://dl.aace.org/12658

Hayden, M. (1999). What is computer literacy? Bulletin of Science, Technology and Society, 119, 220 – 233.

Johnson, D ., Cox, M and Watson, D (1994) Evaluating the impact of IT on pupils achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*. 10, 3, 138-156

Johnson, D and Eisenberg, M.(1991). Computer literacy and information literacy: A natural combination. *Emergency Librarian*, 23(5), 12 – 16. Hayden, M 1999 What is computer literacy? *Bulletin of Science. Technology and Society*. 119, 220 - 233.

Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D.J., and Dorn, L. (1997). The effects of age gender and computer experience upon computer attitudes. Educational Research. 39, 123133.

Conlon, T. and Simpson, M. (2003) Silicon Valley versus Silicon Glen the impact of

computers upon teaching and learning: a comparative study. *British Journal ofEducational Technology,* 34, 2, 137-150.

. Cooper, T. J., Norton, S., and McRobbie, C. J (2000) Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal of Research on Computing in Education, 33*, 1, 87-109.

Costello, R. (1997). "The Leadership Role in Making the Technology Connection The Journal (Technological Horizons in Education), (November). 58-61.

Davis, J.N. and LymanHager, M. (1997). Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. Foreign Language Annals, 30. 5872

Dickerson, C. (2004). Why can't Johnny compute? *InfoWorld, 26*(41). 24.

Galloway, J.P. (1997). How teachers use and learn to use computers. Technology and Teacher Education Annual, 857859.

References

Ager, R (1998) Information and communications technology in primary schools: children or computers in control? London: David Fulton Publishers.

Anderson, M.J.W. (1987). Gender differences in computer attitudes, interests, and usage at an elite high school. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia (U.S.A).

Bataineh, R. and Baniabdelrahman, A. (2006) Jordanian EFL students perceptions of their computer literacy, International Journal of education and development using ICT, Vol, 2, No, 2, pp. 35-50.

Barnett, H. (2000) Assessing the effects of technology in a standards-driven world. *Learning and Leading with Technology*, 27, 7, 28-32.

Bitner, N. & Bitner, J (2002) Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 1, 95-100.

Brett, P. (1996). Using multimedia: An investigation of learners' attitudes. Computer Assisted Language Learning, 98, 191212.

Burniske, R. (2001). "Avaricuious and Envious: Confessions of a Computer-Literate Educator." Phi Delta Kappan, (March), 524-527.

computer software be required of all incoming students. This recommendation concurs with other researchers (Moody, Stewart, and Bolt-Lee, 2002) that found that computer literacy is a necessary skill set for graduates as noted in their study. Likewise, McDonald (2004) concluded that "institutions of higher education as well as organizations must provide relevant, structured computer software instruction for students and employees." Dickerson (2004) further notes that in a business world where computers have become essential tools, basic computer literacy should evolve into a more general human resources concern, both in hiring new employees and training existing ones. Thus, the implication for institutions of higher education, and in particular Schools of Education, is that the business world expects graduating students to be computer literate. To accomplish this, Schools of Education must provide instruction in both Information Systems (concepts) and Information Technology (software applications).

skills and student demographic factors such as Gender and Academic year.

For further study, it is important to determine how ICT skills can be enhanced to address the needs and concerns of these different groups of users. One potential solution is to require students to access on a weekly basis through compulsory structured assessments at each module. Another possibility is to enhance the presentation of course materials through improving the degree of interactivity and by introducing more visually appealing materials as well as other aesthetic elements. Aspects of improved human-computer interaction can also be incorporated to improve students' online experiences.

Therefore, it is recommended that Computer Literacy course instruction is both necessary and effective for Educational colleges' students. Likewise, such instruction provides the desired effect of providing meaningful knowledge in information technology concepts and skills. Based on the results of the current study, students in the Basic College of Education should be required to complete an introductory course in Information Systems and Technology. Moreover, it is recommended that a full semester course in Information Technology that includes both computer concepts and

USECOMM		1st year	2.3270	1.17248	0.237	NS
		2nd year	2.4629	1.18068		
		3rd year	2.5867	1.19333		
		4th year	2.3058	1.19928		

Conclusion

This study, though simplistic and exploratory in nature, has provided some useful insights regarding the students' perceptions of Computer Literacy at Basic Educational Colleges. Results provide a better understanding of where students' teachers at the Educational Colleges stand in terms of Computer skills. This information has been shared with all students with varied subject and different academic year, which focused on their hardware and software skills. Analysis showed 4 variable factors were surrogated namely; Basic use of hardware, Use of software, Advanced use of hardware, and Use of communication tools. The findings reveal that students possessing proficient to fairly proficient skills in the use of software, advanced hardware, and communication tools, while Basic hardware skills were illustrated to be little proficient to not proficient. Also, it has addressed the relationship between students' perception of the ICT

student perceptions of the 4 factors (BASICHARD. ADVANHARD. SESOFT, USECOMM). The results are presented in Table (4) below

Table (4)

The effect of Academic Year on students' perceptions of their Computer Literacy

Research Factors	Demographic Characteristics		Sample Averages	Sample Standard Deviations	P-value	Significance
BASICHARD	Academic year	1st year	3.0107	0.94939	0.397	NS
		2nd year	3.0968	0.86636		
		3rd year	2.9729	0.92038		
		4th year	2.6938	1.06559		
ADVANHARD		1st year	2.0766	0.99614	0.719	NS
		2nd year	2.1469	0.95243		
		3rd year	2.1799	0.99311		
		4th year	2.0165	1.00334		
USESOFT		1st year	2.1812	0.86655	0.772	NS
		2nd year	2.1999	0.84594		
		3rd year	2.1455	0.87726		
		4th year	2.0806	0.99336		

attributed to the fact that computer utilize is more prevalent among more female than male.

Table (3)

The effect of Gender on students' perceptions of their Computer Literacy

Research Factors	Demographic Characteristics		Sample Averages	Sample Standard Deviations	P-value	Significance
BASICHARD	Gender	Male	3.1354	0.801	0.351	NS
		Female	2.9725	0.94925		
ADVANHARD		Male	2.475	0.998	*0.002	S
		Female	2.057	0.9632		
USESOFT		Male	2.1344	[illegible]501	0.961	NS
		Female	2.1740	0.8924		
USECOMM		Male	2.9439	1.0765[illegible]	*0.000	S

* Means significant at 5% level.

To answer the second section, which is concerned with whether or not there are any significant differences of the respondents' perception of the 4 factors and their year of study? As shown in table (4), findings do not reveal any significant effect of year of study on

Effect of Demographic Characteristics on Knowledge Determinants

Next, we have tested the 4 determinants, namely basic use of hardware, use of software, advanced of use of hardware, and the use of communication tools. Kolmogorove-Smirnov test for normality was employed to justify the assumption of normality. The normality test revealed that all factors are not normally distributed, (P-value = 0.000 L 0.05). Therefore, in the next subsection, non-parametric tests of hypotheses will be employed to check whether significant differences exist between demographics in their attitudes to each of these determinants.

The findings in Table (3) reveal that there is no significant effect of gender on the respondents' perceptions of their BASICHARD and USESOFT skills. However, the results show a significant difference between the mean scores of the variable of gender in favor of female students in ADVANHARD and USECOMM factors. Although this result contradicts with a number of previous researches (Nickell and Pinto, 1986; Anderson, 1987; Geissier and Horidge. 1993; Smith and Necessary, 1996; Comber et al, 1997), it may be

The amount of explained variation by all 4 factors counts for 70.823% of total variation. This explained variation is accepted by statistical standards (Sharma and Subhash, 1996). As shown in Table (2) the first factor illuminate "Basic of hardware" skills explains 26.449% of the total variation and is considered the most important factor, which include use word processing software, printer, and navigating the Internet. The second factor reveals "Software skills" explain 15.466% of the total variation. It includes use presentation software, paint program, search database system, download and install, and creates a Web Page. The third factor clarifies "Advanced of hardware skills" and explains 15.475% of the total variation. which constitute the ability to use a CD-ROM, CD-ROM-RW. scanner. and troubleshoot a malfunctioning computer. The fourth and the last factor clarify "Communication skills" explains 13.430% of the total variation. This factor includes using, sending, and receiving mail services. Details regarding each factor items, the factor loading, the explained variables and reliability are presented in Table (2). However, next section will be devoted to answer an emergent question. Do respondents perceive these 4 factors the same regardless their demographical characteristics differences?

information			
Print selected information form a database	.535		
Downloading and installing Acroba Reader	.709		
Download and install windows updates	.663		
Create a Web Page	.770		
Advanced use of Hardware		**15.475**	**89.9%**
Use a CD-ROM	.760		
Use a CD-ROM-RW	.771		
Troubleshoot a malfunctioning computer	.511		
Use a scanner to import graphics	.615		
Use images from a camcorder or digital camera in computer applications	.592		
Use of Communication Tools		**13.430**	**93.7%**
Run e-mail	.786		
Use of electronic mail services-sending and receiving	.817		
Sending and receiving attached files in electronic mail messages	.785		
Greating folder to organize mail and moving messages into these folders	.567		
Total		**70.823**	**97.4%**

Install a program on a hard disk	.613		
Access information on a hard disk	.604		
Open and use more than one file simultaneously	.629		
Copy files	.776		
Delete files	.811		
Use a word processing software to create tables and figures	.717		
Using the printer	.779		
Navigating the Internet using a web browser	.677		
Using Internet for registration	.685		
Using search tools such as yahoo, google or lycos	.732		
Saving, organizing and retrieving favourite URLs	.536		
Download PDF, and other types of data files	.538		
Use of Software		**15.466**	**89.1%**
Use presentation software (PowerPoint) to create a lesson or a lecture	.557		
Use paint program to create and edit drawings	.554		
Search a database system for specific	.510		

pattern that may exist between variables, and reducing the number of the original variables as well to less number of surrogated latent variables. The objectives of factor analysis are to use the calculated correlation matrix to identify the smallest number of common factors that best explain or account for the correlation among the indicators. Also, identify the most plausible factor solution via factor rotations. In addition, estimate the pattern and structure loadings, communalities. and the unique variance of the indicators. Moreover provide an interpretation for common factors (Sharma and Subhash, 1996). From table (1), the analysis showed that the 31 research items were reduced to only 4 latent factors. These, 4 surrogated latent variables factors were given names depending on the underlying concepts that each one is explained.

Table (2) Factor Loading

Construct	Factor Loading	Variance Explained	Reliability
Basic Use of Hardware		26.449	95.8%
Use a word processor to create and print a document	.776		
Format a floppy disk	.573		

23	Creating folder to organize mail and moving messages into these folders	29.7	17.8	18.1	34.4
24	Navigating the Internet using a web browser	60.7	14.8	11.1	13.3
25	Using Internet for registration	54.3	23.7	9.6	12.3
26	Downloading and installing Acrobat Reader	12.1	19.7	24.4	43.8
27	Using search tools such as yahoo, google or lycos	58.5	16.8	7.9	16.8
28	Saving, organizing and retrieving favourite URLs	42	20.1	14.1	23.1
29	Download PDF, and other types of data files	43.1	14.8	14.8	27.3
30	Download and install windows updates	22.7	14.8	17.8	44.7
31	Create a Web Page	13.8	12.1	13.1	61.1

Exploratory Factor Analysis Approach

Factor analysis which is a data reduction technique was employed to reduce redundancy in data and reveal the underlying

	to create tables and figures				
12	Use graphics software (Excel)	18.1	21.3	24 8	35 9
13	Use presentation software (PowerPoint) to create a lesson or a lecture	21 9	18.5	15.2	44.4
14	Use paint program to create and edit drawings	24.3	22.5	25.2	28.0
15	Use a scanner to import graphics	20.3	15.0	21.5	43.3
16	Use images from a camcorder or digital camera in computer applications	17.5	15.0	18.0	49.5
17	Using the printer	53.1	21.6	11.8	13.5
18	Search a database system for specific information	29.2	25.2	18.6	27.0
19	Print selected information form a database	22.9	19.6	20.4	37.2
20	Run e-mail	33.2	14 5	11.8	40 5
21	Use of electronic mail services-sending and receiving	36.9	15.5	14.3	33.3
22	Sending and receiving attached files in electronic mail messages	30.5	15.2	16.7	37.6

Table (1)

Number and percentage of students' responses concerning their Computer Literacy

No	Items	Not Proficient %	Little Proficient %	Fairly Proficient %	Proficient %
1	Use a word processor to create and print a document	45.6	31.1	12.0	11.3
2	Format a floppy disk	35.1	27.9	14.6	22.5
3	Install a program on a hard disk	36.5	23.6	13.8	26.1
4	Access information on a hard disk	38.2	25.9	10.3	25.6
5	Use a CD-ROM	23.4	[illegible]	15.3	40.6
6	Use a CD-ROM-RW	14.9	[illegible]	14.7	50.7
7	Troubleshoot a malfunctioning computer	13.2	23.9	28.7	34.2
8	Open and use more than one file simultaneously	36.8	24.0	17.0	22.3
9	Copy files	49.8	22.7	13.5	14.0
10	Delete files	53.3	22.7	12.6	11.4
11	Use a word processing software	38.7	24.8	16.1	20.3

hard disk (64.1%), using more than one file simultaneously (60.8%), coping files (72.5%), deleting files (76.0%), using word processing software to create tables and figures (63.5%), using the printer (74.7%), searching database system (54.4%), using electronic mail services-sending and receiving (52.4%), navigating the Internet (75.5%), using Internet for registration (79.0%), using searching tools (75.3%), saving, organizing and retrienig favoure URLs (62.3%), downloading PDF and others typed of data files (75.9%).

The findings reveal that the students are proficient to fairly proficient in Advanced use of hardware, as well as in the use of software skills. However, even though the fact that students basic purposes for using computer are oftentimes limited to word processing and Internet, students perceived their Basic use of hardware to be little proficient to not proficient. While other skills which attributed to the use of communication tools, an average of 52.3 % students perceived run an e-mail to be proficient to fairly proficient. 54.3 % perceived use electronic services to be proficient to fairly proficient, and 52.5 % perceived creating folder to organize mail to be proficient to fairly proficient. Table 2 below presents the frequencies and percentages of the respondents' answers.

Statistical Summary Measures

That Table presents the numbers and percentages of the 31 questionnaire items pertaining to the first research question which addresses the level of the students' computer literacy.

Table (1) shows that 55.9 % of the respondents report being either fairly proficient or proficient in using CD ROM. Similarly, 55.4 % of the respondents report being fairly proficient or proficient in using CD ROM-RW, 62.9 % in Troubleshoot a malfunctioning computer, 59.6 % in using presentation software (PowerPoint), 53.2 % in using paint program, 64.8 % in using a scanner, 67.5 % in using images from a camcorder or digital camera in computer applications. 57.6 % in printing information from a database, 52.3 % in running e-mail, 54.3 % in sending and receiving attached files, 52.5 % in creating folder, 67.2 % in downloading and installing Acrobat Reader. 62.5 % in downloading and installing window, and 74. 2 % in creating web page.. On the other hand, 76.6 % of the respondents reported being a little or not proficient in using using a word processor, while various percentages of these respondents perceived themselves as being a little or not proficient in formatting a floppy disk (63.0%). installing programs on hard disk (64.1%), accessing information on a

teachers whose comments were used to modify the questionnaire. The reliability of the questionnaire was established by piloting the study using test-retest on twenty students who were excluded from the sample with a twenty day interval between the two administrations of the questionnaire. Three hundred ninty-seven students who were currently completed a questionnaire. Students were asked to identify their skill level in various types of software and their exposure to computer concepts and issues.

The questionnaire in its final form consisted of 31 research items which covered the students' perceptions of their computer literacy and, six demographic questions (see the Appendix).

After establishing the validity and reliability of the questionnaire, a cover letter was written to the participants explaining the purposes of the study and assuring them of the confidentiality and anonymity of their responses. The questionnaire was distributed hand-to-hand to the participants. Of the 600 copies distributed. 408 copies were returned to the researchers, yielding a response rate of 68%.

68%, from a total of 600 of students. The information in the following tables describes and presents the characteristics of the individual respondents involved in this study.

Gender	Frequency	%
Male	64	15.7
Female	344	84.3
Total	408	100

Table shows that 15.7 % of the sample was male, and 84.3 % female.

These numbers show overwhelmingly that the students of education is enjoyed more by females. It comes as no surprise in the field of teaching, female greatly outweighs the number of male workers in these areas. According to the sex ratios at the College of Basic Education over the period 2006-2007 were 6483 for females and, 1620 for males.

Based on their collective experience and a thorough review of the literature. The research instrument and procedures were laid down. hence, the questionnaire was designed a long the lines of Porter (1997) and Mubireek (2001). The validity of the questionnaire was established by a jury of three professors and, two English language

for word processing, spreadsheets, drills, and, to some extent, Internet research and problem-solving.

Regarding gender, the majority of the research on the effect of gender on computer user's attitudes and literacy suggests that male users have more positive attitudes towards computers (Anderson. 1987; Nickell and Pinto,. 1986; Comber et al, 1997) and a higher perceived computer knowledge than their female counterparts (Geissler and Horidge, 1993; Smith and Necessary, 1996). In regard to age, Anderson (1987) reported a significant relationship between the age of college students and computer attitudes. Also, a curious result (Baniabdelrahman, 2006) was attributed to the fact that computer use is more prevalent among advanced students than those in their early years of study.

Sample and Instrumentation

The population of the study consisted of all the students at all Departments of Colleges of Basic Education in the second semester of the academic year 2006/2007. The survey questionnaires were distributed to 600 students' teachers in the Colleges of Basic Education in the State of Kuwait. The final usable response rate was

found that although teachers do learn new skills as a result of instruction, they do not necessarily use those skills in their daily practice. Galloway (1997) found that most of his respondents reported using word processing most, while few reported using telecommunications, hypermedia, databases, or spreadsheets. Along the same lines, Smerdon et al (2000) reported that teachers use technology most frequently to prepare or supplement instruction rather than for purposes of instructional delivery.

Despite these findings, research suggests a correlation between changes in pre-service teachers' perceptions and classroom technology use. Pre-service teachers' confidence in computer use has been found to improve through formal teacher education coursework (Knezek et al, 1996) as do their attitudes towards computers (Lam, 2000). Grau (1996) reports that after a one-semester technology course, while a small percentage (22%) of the pre-service teachers equally perceived their computer skills as being above average or below average, 75% of these teachers reported using computers in their first year of teaching (mainly word processors and grade books). Smerdon et al (2000) also found that even more experienced teachers use the computer mainly

identified by a number of researchers as the most important factor in successful integration (Loveless, 1996; Bitner and Bitner, 2002; Vannatta, 2000; Zhao et al., 2002; Conlon and Simpson, 2003; Guha, 2003). The individual's willingness to adapt to change, his/her comfort and skill level, as well as the ability to deal with the issues of time management were the most common indicators.

It was the skill and attitude of the teacher that determined the effectiveness of technology integration into the curriculum (Bitner and Bitner, 2002). Once teachers developed skills, they could begin to find ways to integrate technology into their curriculum and demonstrate its use to others. If learning was the impetus that drove the use of technology in the school, teachers and students could be partners in the learning process, altering traditional paradigms of the teacher providing wisdom and the student absorbing knowledge. Motivation to endure the frustration and turmoil of the process of change needed to be intrinsic (Marcinkiewicz, 1994).

Some research has found that most teachers do not learn to use computers through coursework which seems to have little or no effect on pre-service teachers' beliefs about their abilities or use of what they have learned in their actual teaching practice. Langone et al (1998)

subject areas. Furthermore, Cooper et al. (2000) noted that educational gains may be greater by achieving higher scores for students who are visual learners, average, disabled, shy about classroom participation, or second language learners.

The use of computers has many other potential benefits. It can generate motivation, foster creativity, facilitate self-analysis, and allow for multiple intelligences (Roblyer and Edwards, 2000). These possibilities have significant implications. Motivating students has become more important as correlations are shown between dropping out and undesirable outcomes (Roblyer and Edwards, 2000). The visual and interactive features of many technological resources help focus students' attention and keep them interested in the learning task (Pask-McCartney, 1989; Summers, 1990-1991). Additionally, when researching a topic on the Internet, students can make spontaneous discoveries of related information drawn from more than one subject (Cooper et al., 2000).

In reviewing the literature that investigated the barriers to successful computer implementation in schools, common themes emerged. These themes can be categorised within three realms: the teacher's, the physical and the social. The role of the teacher was

According to Johnson et al. (1994), using computer makes education more effective by introducing more than merely new ways of managing and conducting the learning and teaching process; it also brings new ways of thinking about education. These views about the role of ICT in education are reflected in the rationales which educational authorities adopt in introducing ICT into their education systems.

A study conducted by the U.S Department of Education (1996) demonstrates that there is an impact of using ICT on increased student achievement. Researchers studied nine technology-rich schools and concluded that the use of technology resulted in educational gains for all students. Kulik (1994) also contributed to this area of research. He aggregated the findings of 500 studies, and found that students who used computers scored higher than non-users, and that they learned more in less time. Wenglinsky (1998), also, assessed the effects of simulation and higher order thinking skills on a national sample of over 6000 students, and found that those who used computers and technology gained high level scores in maths. Moreover, Sivin-Kachala (1998) reviewed 219 studies about technology use, and found that technology showed positive effects on achievement in all major

literacy to determine the kind of training pre-service teachers may need to cope with the country's new trend towards information technology. In addition, an understanding of previously-acquired computer knowledge and skills enables curriculum designers to develop courses adapted to needs of learners. In order to achieve the objectives of the study, the following research guestions are addressed:

- How do students teachers perceive their level of computer literacy ?
- can we classify computer literacy into coherent groups of different causes from users stand point ?
- Moreover, Are there significant differences in the students' use of computer which can be attributed to the variables of gender and academic year ?

Literature Review

Despite the fact that the use of ICT in the educational setting is still a relatively young field, previous research suggests that it has advantages over traditional teaching methods (Ager, 1998; Mumtaz. 2000).

(Knezek et al, 1996) as do their attitudes towards computers (Lam. 2000).

Although at an international level research examines students' attitudes and beliefs towards computer use (Brett, 1996; Davis and LymanHager, 1997; Warschauer, 1996a and 1996b), very little research has been published about students' perceptions of their computer literacy, especially in third world countries.

In light of the several current computer-related educational reforms in Kuwaiti educational setting, the results of the present study are expected to provide valuable information to bridge the gap in the literature about computer use in the third world countries, represented here by the state of Kuwait. The present research is also hoped to establish grounds for further research in this area.

As in the developed countries like the United States and United Kingdom, the Kuwaiti universities and, colloges have been challenged to develop computer literacy content as students make the transition from high school to the workplace. Since the literature seems to support the notion that teachers need to be computer literate, this study aims to invstegate students teachers' perceptions of their computer

2002). Some believe that computer literacy has involved preparation of persons to serve as worthy citizens in their communities and understand how society operates in an information age (Burniske. 2001; Costello, 1997). In addition, accreditation associations and governing boards include computer literacy standards. For example, AACSB-- International has standards related to usage of the library and computers. The Kansas Board of Regents' qualified-admission curriculum for precollege students requires a unit of high school credit in computer technology as one of the options for college entrance.

Analysis of the scientific literature has proven that in order to use an instructional tool such as the computer to achieve the goals of teaching and learning, teachers must have adequate knowledge about the computer (Mukti. 2000). Numerous studies (Summers. 1988; Wilson, 1990) found that teachers who are computer literates have a very vague knowledge about computer usage, and computer knowledge. Despite these findings, research suggests a correlation between changes in pre-service teachers' perceptions and classroom technology use. Pre-service teachers' confidence in computer use has been found to improve through formal teacher education coursework

DETERMINANTS OF COMPUTER KNOWLEDGE INTO EDUCATIONAL COLLEGE'S STUDENTS IN THE STATE OF KUWAIT



Dr. Ebtisam M. Aqeel* – Dr. Modi Al-Agmi**

Introduction

As modern society is becoming more oriented to advanced technologies, a new type of literacy is being more widely discussed. Like reading, computer literacy has become an essential precondition for a person's successful socialisation and his/her professional career For this reason education, as an important factor for society development, has begun to play an essential role, particularly in addressing the issue of literacy and computer literacy in particular (Šaparnienė, 2002).

Not surprisingly, the issue of computer literacy is increasingly widely addressed in research works around the world (Hayden. 1999: Johnson and Eisenberg, 1991; McMillan, 1996; Mitra. 1998: Oderkirk, 1996; Petrauskas, 1998; Šaparnienė, 2002, Šaparnienė et al.,

* Assistant Professor Curriculum & Instruction Dep. College of Basic Education

** Assistant Professor Curriculum & Instruction College of Basic Education

Volume 14 No.50 April 2008

Contents

ARTICLES IN ENGLISH:

ARTICLES IN ARABIC:

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0123911536
E_Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 14
No.50

April 2008

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
-Faculty of Education Ain shams University
-Arab bureau of Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهـــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحـــب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصـــاديات التعلـــيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنـــة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشـــكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 14 Number 50 April 2008

- Philosophy of Excellence in University Education — Dr. Sameer Al-Kotb
- Improving The Capacity of Secondary Schools Crises to Manage Emergencies — Dr.Mohamed Ghazy
- Profiling the Psychological Milestone for Construction Teacher — Dr. Saied Soroor
- Professional Development for Teachers in Public Secondary School — Dr. Salah Hoseny
- Determinants of Computer Knowledge Into Educational College's Students — Dr. Ebtisam M. Aqeel, Dr. Moadi Al-Agmi

Fixed Sections

* Prospective
* Book Review
* Open Forum
* Educational Experiences
* Symposia and Conferences
* Education Pioneers
* New Publications
* Strategic Reports